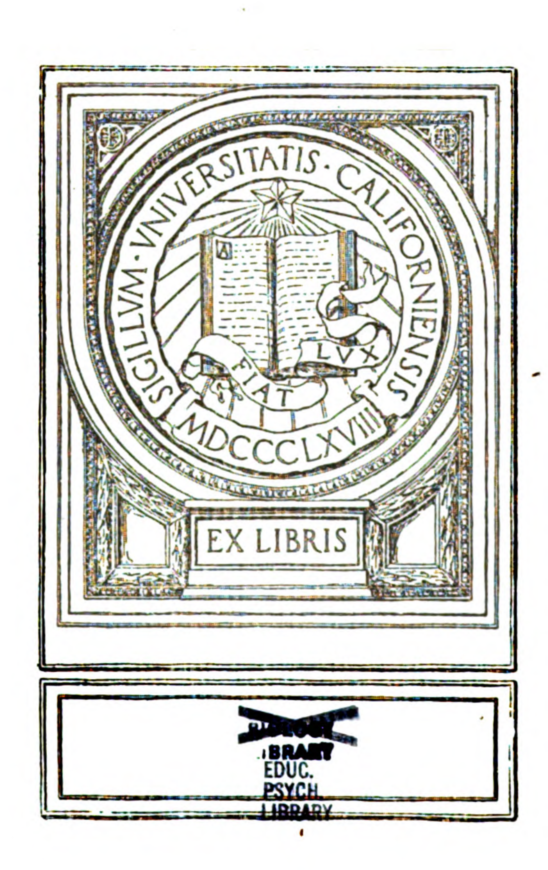


UC-NRLF
B 3 096 813


SIGILLVM · VNIVERSITATIS · CALIFORNIENSIS
LVX
FIAT
MDCCCLXVIII
EX LIBRIS
EDUC.
PSYCH.
LIBRARY

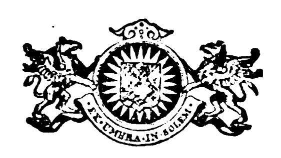


BEIHEFTE
zur
Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung.
Herausgegeben von
WILLIAM STERN und OTTO LIPMANN.
11.

Beiträge zur psychologischen Methodologie der wirtschaftlichen Berufseignung

von

Dr. Curt Piorkowski.



Leipzig, 1915.
Verlag von Johann Ambrosius Barth.
Dörrienstr. 16.

BEIHEFTE

zur

Zeitschrift für angewandte Psychologie.

Herausgegeben von

WILLIAM STERN und **OTTO LIPMANN.**

IV. Folge (Beiheft 11—13).

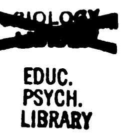
Inhalt:



Leipzig, 1916.

Verlag von Johann Ambrosius Barth.

Dörrienstraße 16.


EDUC.
PSYCH.
LIBRARY

BEIHEFTE

zur

Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung.

Herausgegeben von

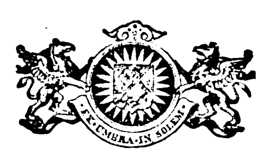
WILLIAM STERN und OTTO LIPMANN.

11.

Beiträge zur psychologischen Methodologie der wirtschaftlichen Berufseignung

von

Dr. Curt Piorkowski.



Leipzig, 1915.

Verlag von Johann Ambrosius Barth.

Dörrienstr. 16.

BEIHEFTE

zur

Zeitschrift für angewandte Psychologie.

Herausgegeben von

WILLIAM STERN und **OTTO LIPMANN.**

IV. Folge (Beiheft 11—13).

Inhalt:



Leipzig, 1916.

Verlag von Johann Ambrosius Barth.

Dörrienstraße 16.

BEIHEFTE

zur

Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung.

Herausgegeben von

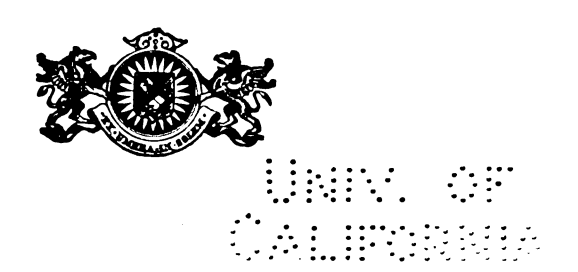
WILLIAM STERN und OTTO LIPMANN.

11.

Beiträge zur psychologischen Methodologie der wirtschaftlichen Berufseignung

von

Dr. Curt Piorkowski.



Leipzig, 1915.

Verlag von Johann Ambrosius Barth.

Dörrienstr. 16.

Inhaltsverzeichnis.

Vorwort.

Die Erörterungen, die wir im folgenden über die methologischen Probleme der Berufseignung anstellen, bedürfen, um einem naheliegenden Mifsverständnis von vornherein vorzubeugen, einer kurzen prinzipiellen Vorbemerkung.

Die Frage der Berufseignung hat nämlich aufser der methodischen noch eine andere Seite, die ihr an Wichtigkeit mindestens ebenbürtig ist: die kulturpolitische. Diese Seite ist aber in dem bis vor kurzem einzigen System, das auf die psycho-physischen Bedingungen der Berufseignung näher einging, dem „Taylorsystem" und der amerikanischen „scientific management-Bewegung" so gut wie gar nicht berücksichtigt worden, da hier nur eine Parole galt: Erzielung der Höchstleistung!

Nun sind aber Menschen keine Maschinen, bei denen es nur darauf ankommt, Höchstleistungen herauszuholen, ohne Rücksicht darauf, ob dadurch kulturelle oder persönliche Werte gefördert oder geschädigt werden und wie diese höchste Rationalisierung des Arbeitsprozesses auf die eudämonistische Bilanz der Betroffenen einwirkt.

Diesen Gesichtspunkt vermifst man aber, wie gesagt, bei den beiden oben erwähnten Bewegungen leider noch ziemlich. Ja, man kann sogar noch weiter gehen: Während nämlich bei Maschinen ein Arbeitstempo und eine Leistung, die zu überschneller Abnutzung führen würde, von dem Unternehmer wohlweislich vermieden wird, tritt diese Überlegung bei dem lediglich nach Taylorprinzipien orientierten Unternehmer fast gänzlich in den Hintergrund: Sind die Arbeiter abgenutzt und nicht mehr brauchbar, so werden sie eben durch neue ersetzt! Diese ebenso brutale wie naive Ansicht,

der der Staat ja in klarer Erkenntnis seiner eigenen Interessen in den letzten Jahrzehnten in immer steigendem Maſse entgegengetreten ist, hat in ihren letzten Konsequenzen, vor allem in volkswirtschaftlicher Beziehung, am feinsinnigsten der Wiener Soziologe R. GOLDSCHEID[1] aufgedeckt, indem er zum erstenmal die „menschliche Abnutzung" in jeder ihrer verschiedenartigen und oft verdeckten Formen und Folgeerscheinungen aufzeigte und damit die Forderung begründete, diese sinngemäſs als Produktionskostenfaktor zu Lasten des Unternehmers zu buchen, statt sie wie bisher als „soziale Lasten" dem Staat aufzubürden. Auf GOLDSCHEIDS Untersuchungen, sowie auf die ganze reiche, gröſstenteils aus sozialistischer Feder stammende Literatur, sowie auch auf die anglo-sächsische „Eugenik-Bewegung" sei darum an dieser Stelle mit allem Nachdruck hingewiesen: denn unsere psychotechnischen Untersuchungen dürfen nur die Mittel bieten, haben sich aber in jeder Beziehung einer gesunden Kulturpolitik und den von ihr für gut und erstrebenswert gehaltenen Zielen, für deren wichtigstes wir speziell das eudämonistische Optimum halten, unterzuordnen. Das Taylorsystem muſs uns aber erst den Nachweis erbringen, daſs seine einseitige Forderung von Höchstleistungen mit den Grundsätzen einer solchen Kulturpolitik übereinstimmt und nicht die Gefahr einer überschnellen Abnutzung der Individuen oder einer übergroßen Verminderung der Arbeitsfreude in sich birgt. Ist es nicht in der Lage, diesen Nachweis zu führen, so ist es vom kulturpolitischen Standpunkt aus abzulehnen. Bisher ist es uns diesen Nachweis aber schuldig geblieben!

Möchten wir an dieser Stelle uns somit von vornherein aufs schärfste gegen den Vorwurf verwahren, daſs wir die hohe Bedeutung einer Kulturpolitik, sowie des eudämonistischen Optimums (soweit es nicht mit dem Leistungsoptimum zusammenfällt, worauf wir später noch zu sprechen kommen werden), da wir diese beiden Faktoren in dieser Schrift nicht ausdrücklich behandeln, unterschätzten, so möchten wir auch noch einen zweiten Einwurf, den man uns machen könnte und der auf gleichem Gebiete liegt, vorwegnehmen und entkräften:

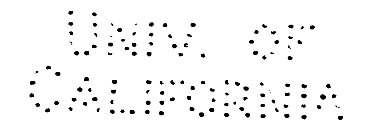
Selbstverständlich folgt daraus, daſs wir auch auf die Charaktereigenschaften, wie Fleiß, Ordnungsliebe, Sparsamkeit, fried-

---

[1]) Vgl. vor allem R. GOLDSCHEID, Höherentwicklung und Menschenökonomie, Leipzig 1911, Philos. soziolog. Bücherei.

liches Benehmen im Betriebe usw. nicht näher eingehen, keineswegs, dafs wir die hohe Bedeutung dieser Faktoren übersähen. Im Gegenteil! Nur glauben wir, dafs hierüber methodische, wissenschaftliche Erörterungen weniger notwendig sind, da die berufliche Praxis in dieser Beziehung genügend Aufschlufs gibt. Aufserdem soll in unseren Beiträgen ja kein lückenloses System gegeben werden, sondern es sollen nur gewisse, bisher noch unklare oder zu wenig berücksichtigte Seiten der Frage der Berufseignung beleuchtet und wenn möglich klargestellt werden, um so die noch recht schwachen Säulen, die das System einer rationellen Betriebsgliederung tragen, zu stützen und zu festigen. Dafs aber durch Verbesserungen am Bau nicht der ganze Bau, wie er bisher bestand, überflüssig und sinnlos wird, ist ja wohl klar. Verbesserungen kann man nur am Bestehenden vornehmen, wie andererseits auch das Bestehende einen Zug zur Umformung bzw. wie schliefslich jeder systematische Kopf im Gegensatz zum rein einfühlenden Historiker glauben mufs, zum Fortschritte in sich trägt.

[1]) Vgl. hierzu auch die treffende Kritik von HELLPACH über MÜNSTERBERG's „Psychologie und Wirtschaftsleben“ in der ZAngPs. 1914 S. 567ff.



Kapitel I.

Einleitung:

Entwicklung der experimentellen Psychologie und ihrer Anwendungen mit besonderer Berücksichtigung der Übertragung exakter psychologischer Methoden auf das Problem der Berufseignung.

Die wissenschaftliche, zum grofsen Teil auf dem Experiment beruhende Psychologie befindet sich heute in einer etwas schwierigen Lage. Sie ist entstanden auf Grund exaktester Messungen psychologisch möglichst einfacher psychischer Funktionen. Indem sie nun aber diese Messungen immer feiner auszubilden und mathematisch durch besonders ausgebaute Formeln genauer auszugestalten unternahm, wurde sie, wenigstens in Deutschland, immer mehr dazu geführt, den Schwerpunkt in den Fragen der Berechnung und nicht mehr in der eigentlichen Fragestellung zu sehen. Nun liegt aber sicher eine gewisse Gefahr darin, solche subtilen, theoretisch ja sicher hochinteressanten Fragen in den Mittelpunkt des Interesses zu rücken: Man verliert leicht die richtige Einschätzung dafür, wie weit jene Fragen für die Gesamtheit unseres Wissens von Wichtigkeit sind und ob die ganze, hier aufgewandte Arbeit auch noch eine innerliche Berechtigung hat.

Fragt man nach den Ursachen dieser Erscheinung, so scheint uns folgende zu den hauptsächlichsten zu gehören: Als die exakte Psychologie mit Fechner und Wundt ihren Aufstieg begann, hatte sie noch fast gänzlich unbebautes Neuland vor sich: Man wußte noch nichts Genaues über die Art der Sinnesempfindlichkeit; Schwellenuntersuchungen, Untersuchungen über die Art der Unterschiedsempfindlichkeit, die Art des Reagierens, des Gedächt-

nisses, des Umfanges der Aufmerksamkeit, die Art des Vorstellens usw. waren noch fast gänzlich unbekannt und es bot sich hier reiche Gelegenheit zum Schaffen. Als nun aber über die einfachen und einfachsten psychischen Funktionen ein reiches Material zusammengetragen war, da wandte sich das Hauptinteresse, wie gesagt, der Art des möglichst genauen Berechnens zu. Die Folge hiervon war aber nun wieder, dafs man sich je länger desto weniger getraute, auch die komplexeren Qualitäten, bei denen durch Verdrängung und Überdeckung verschiedener psychologischer Momente eine gleiche Exaktheit wie bei den Untersuchungen der einfachsten psychologischen Funktionen, wie beispielsweise der Sinnesempfindungen, nicht zu erreichen ist, in Angriff zu nehmen.

So lag die Gefahr nahe, dafs die theoretisch exakte Psychologie eine zwar interessante und wie jede wissenschaftliche Arbeit wertvolle, aber schliefslich doch etwas isolierte Wissenschaft bleiben würde. Da erfolgte von zwei Seiten her der Umschwung: einmal von seiten eines ihrer Altmeister selbst, indem Wundt im Anschlufs an Lazarus und Steinthal vor allem als Ergänzung der rein experimentellen Psychologie die Völkerpsychologie in Angriff nahm. Sicherlich bedeutet sein monumentales Werk in der Geschichte der Psychologie einen Merkstein. Aber trotz seiner gewaltigen Bedeutung scheint es dem Verfasser heute doch, dafs die Psychologie ihre weitere Entwicklung nicht so sehr ihrer Ergänzung durch die Völkerpsychologie verdankt, als vielmehr ihrer Entwicklung zur angewandten Psychologie und hier scheint vor allem die Verbindung mit der Pädagogik, als dem Gebiet, das einer psychologischen Fundierung am meisten bedarf, eine überragende Bedeutung gewonnen zu haben. Sicherlich hat sich die exakte Psychologie mit ihrem Übergang zur angewandten Psychologie gewissen Gefahren ausgesetzt. Wie schon betont, ist es hier nicht mehr möglich, mit einer solchen Sicherheit und absoluten Exaktheit wie bei den bis zu einem grofsen Grade von Reinheit möglichen Untersuchungen der psychologisch einfachsten Funktionen mit theoretisch vorgebildeten und mit maximaler Anstrengung arbeitenden Versuchspersonen vorzudringen.

Aber ist das wirklich ein so grofser Schaden? und ist das nicht ein Vorgang, den wir in fast allen Wissenschaften haben? Je weiter man sich von dem exakt festzulegenden Ausgangspunkt entfernt, desto mehr mufs man damit rechnen, Erscheinungen vorzufinden, in denen sich die verschiedensten Kausalreihen kreuzen und bei

denen man sich zufrieden geben mufs, die wesentlichsten Komponenten nach Möglichkeit herauszuschälen und, immer mit dem Bewufstsein, dafs man sie nicht ganz rein erfassen kann, sie doch möglichst genau festzustellen. So hat sich denn auch die Entwicklung dahin vollzogen, dafs man, je mehr sich die Untersuchungen praktischen, das ist meistens gleichbedeutend mit komplexeren, Erscheinungen näherten, desto mehr auf die Art der Fragestellungen und der Methoden der Untersuchungen, weniger aber auf die Art der Berechnung, als einer cura posterior Wert legte.

Auf dieser Bahn also bewegte sich anfangs die experimentelle Pädagogik und aus dieser ersten Zeit stammen vor allem die Untersuchungen über Vorstellungstypen, Lerntypen usw. Mit regem Eifer wurde gearbeitet und bald hatte man eine Fülle von Material zusammen. Da erhob sich eine neue Frage: In welchem Verhältnis stehen nun wieder die komplexeren psychischen Qualitäten untereinander? Mit dieser neuen Problemstellung war wiederum der Anlafs zu einer grofsen Anzahl von Untersuchungen gegeben, die sich abermals komplexeren Fragen zuwandten: Die grofse Literatur über Korrelationsmethoden und die vielen Korrelationsstatistiken legen hiervon Zeugnis ab. Zugleich wurden aber auch wieder mit diesem Schritt die Resultate schwankender und anfechtbarer, was sich nicht leugnen läfst. Aber auch hier gilt das schon oben Gesagte: Der grofse praktische Wert und das Bedürfnis nach solchen Untersuchungen bilden die Grundlage und zugleich eine genügende Rechtfertigung dafür, dafs sich die Psychologie auf solche komplexe und verwickelte Gebiete gewagt hat.

Bei diesen Anwendungen auf die Pädagogik hat es nun aber die exakte Psychologie in Deutschland im wesentlichen bewenden lassen. Gewifs sind im Anschlufs an Aussageversuche auch die psychologisch-juristischen Vorgänge im weiten Mafsstabe mit in den Bereich der Untersuchungen gezogen worden, gewifs ist von seiten der Psychiatrie auf ihrem Gebiete im Anschlufs an Suggestion, Hypnose, Psychoanalyse (Freud) usw. eine ausgedehnte Methodik ausgearbeitet worden, gewifs haben die Geisteswissenschaften die Psychologie in mannigfacher Weise zu der Fundamentierung ihrer Erkenntnis heranzuziehen versucht, aber ein grofses Gebiet ist in Deutschland noch kaum zu bearbeiten versucht worden: Das der Berufseignung mit seinen mannigfachen, schon bei der Schulwahl einsetzenden psychologischen Problemen.

Und doch ist dies das Gebiet, auf dem eine Fortsetzung der angewandten Psychologie von seiten der experimentell-psychologischen Pädagogik her direkt gegeben ist. Dafs Schulwahl und Berufswahl heute fast ebenso ausschliefslich aus sozialen, finanziellen und Zufallsgründen erfolgen, ist eine ebenso feststehende Tatsache wie die, dafs bestimmte Schulgattungen und bestimmte Berufsarten ganz bestimmte psycho-physische Fähigkeiten erfordern, denen heute aber noch in absolut ungenügender Weise bei der Wahl einer Schule oder eines Berufes Rechnung getragen wird und worauf so viel Kraftvergeudung und so viele, verhältnismäfsig leicht zu vermeidende Enttäuschungen zurückzuführen sind.

Dafs hier eine Aufgabe gegeben ist und dafs hier die Psychologie nicht mutlos und tatenlos beiseite stehen darf, hat man in Amerika schon seit einiger Zeit erkannt und nicht gezögert, einen Versuch zu machen. Und so sind in Boston und neuerdings auch noch in einigen anderen grofsen Städten sogenannte „v. g. b.“[1] entstanden, die sich, so gut es heute schon möglich ist, die Erkenntnis der angewandten Psychologie bei der Berufsberatung zunutze machen. Man hat bei uns den alten Einwand der Überstürzung und Unreife der ganzen Frage wieder ins Feld geführt. Hugo Münsterberg aber schreibt hierüber ganz treffend in seiner soeben erschienenen Psychotechnik[2]:

„Mit dem Fliegen konnte die Technik warten, bis die Physik in ihren Forschungen dahin kam, dafs die nötigen Motoren gebaut werden konnten, aber Erziehen und Unterrichten, Rechtsprechen und Strafen, Arbeiten und Kaufen, mufs überall vor sich gehen und mufs überall mit psychischen Tatsachen rechnen. Versagt die wissenschaftliche Psychologie ihre Hilfe, so nimmt das Leben mit vorwissenschaftlichen Beobachtungen vorlieb. Da kann es doch unmöglich den Interessen der Kultur entsprechen, wenn die Psychologie darauf besteht, ihr nichts zu geben, weil sie ihr noch nicht alles geben kann.“

Dafs durch solche Arbeit auf dem Gebiete der angewandten Psychologie die theoretische Psychologie nicht etwa überflüssig gemacht wird oder ihre Wichtigkeit verliert, ist selbstverständlich. Können doch auch hier Resultate, die lediglich aus theoretischem Interesse erarbeitet worden sind, plötzlich für die praktische An-

[1]) Vocational guidance bureaus.

[2]) Vgl. Hugo Münsterberg, Gründzüge der Psychotechnik, Leipzig 1914.

wendung, indem sie in neue Zusammenhänge gebracht werden, eine ungeahnte Wichtigkeit erlangen, wie es uns z. B. das Verhältnis der chemisch-technischen Industrie und der Physik bzw. Chemie auf einem anderen Gebiete ja fast jeden Tag zeigt. Doch gerade so wie die Technik eine besondere Frage- und Forschungsweise erfordert, da ja nicht eine naturwissenschaftliche Wahrheit als solche, sondern ihre Nutzbarmachung für einen bestimmten Zweck erforscht werden soll, ebenso hat die Psycho-Technik ihre besondere Problemstellung, da sie nicht allgemeine psychologische Tatsachen, sondern für einen bestimmten Zweck notwendige feststellen bzw. herausfinden will.

Sie wird also zu untersuchen haben, welche Eigenschaften für einen bestimmten Beruf oder eine Berufsgruppe notwendig sind. Das aber wird sie nur können, wenn sie diese in Frage kommenden Berufe vorher genau analysiert hat. Sollte sich hierbei nun die Tatsache ergeben, dafs alle Berufe mehr oder weniger die gleichen Eigenschaften erfordern, der eine nur in höherem Mafse als der andere, so würde sich ihre Untersuchung auf die Feststellung der Intensität der geistigen Leistungen zu beschränken haben und sie müfste dann zwei Reihen bilden, von denen die eine die verschiedenen Berufe in aufsteigender Linie nach der Intensität der in Anspruch genommenen geistigen Funktionen darstellte, während die andere die untersuchten Individuen in eine entsprechend aufsteigende Reihe, geordnet nach ihren allgemeinen geistigen Qualitäten, zu bringen hätte. Gelänge es dann, festzustellen, dafs z. B. der Beruf des Kanzleibeamten eine allgemeine geistige Befähigung erfordert, die, sagen wir, 10 % über der, bei der Untersuchung einer grofsen Zahl von Individuen sich ergebenden durchschnittlichen geistigen Leistungsfähigkeit liegt, so würde daraus theoretisch folgen, dafs bei einem rein nach der Befähigung gegliederten Berufssystem alle, die ca. 10 % über dem geistigen Durchschnitt lägen, am besten Kanzleibeamten und nicht etwa unqualifizierte Arbeiter oder Forschungsgelehrte würden. Es wäre dieses, immer eine Berufsgliederung nur nach der geistigen Befähigung vorausgesetzt, die notwendige Folge jener Ansicht, die nur eine Generalintelligenz anerkennt und alle psychologischen Unterschiede auf Intensitätsunterschiede in der allgemeinen Begabung zurückführen will. Ihr Ideal würde diese Anschauung dann erreichen, wenn es ihr gelänge, (immer ein System der Berufsgliederung nur nach der geistigen Befähigung vorausgesetzt), sämtliche möglichen

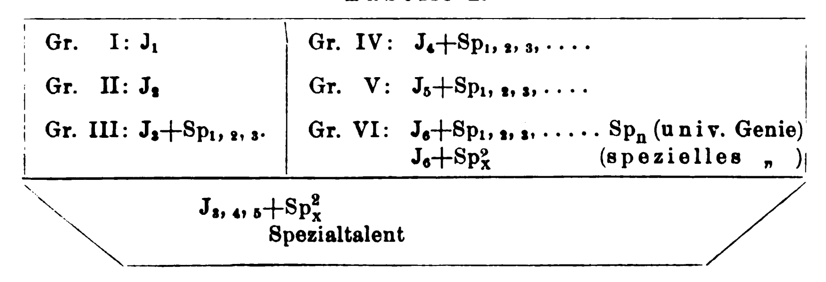
Berufstätigkeiten in eine Reihe von etwa 1—100 zu bringen und dann jedesmal den entsprechend schwierigen Beruf der entsprechend hohen Intelligenz und umgekehrt zuzuordnen. Das würde dann das sozialökonomische Optimum darstellen. — Nun leuchtet ohne weiteres ein, dafs dies ein Verfahren ist, das durch Vernachlässigung eines Faktors ein groteskes Zerrbild ergibt: und dieser vernachlässigte Faktor ist die Inanspruchnahme spezieller Faktoren, die jeder Beruf in sich trägt. Denn das ist ja gerade das Wesentliche bei allen „höheren" Berufsarten, dafs man nicht mehr sagen kann, der Beruf A sei schwieriger als der Beruf B, sondern dafs man nur noch konstatieren kann, der Person A erscheint der Beruf oder das Fach a schwieriger als das Fach b oder der Beruf b. Für die Person B mag daher das Verhältnis vielleicht gerade umgekehrt sein! Ihr fällt das Fach b leichter als das Fach a. Wie soll man also hier das Werturteil fällen, das Fach a (z. B. Mathematik) sei schwieriger als das Fach b (z. B. Kulturgeschichte)? Es bleibt dem Betrachter nichts anderes übrig, als auf eine Wertung der Schwierigkeit hier zu verzichten und sich mit dem Urteil des „Andersseins" zu begnügen! Freilich geht das nun wieder nicht so weit, dafs man auf jeden Vergleich zwischen der verhältnismäfsigen Schwierigkeit eines Berufes mit einem anderen verzichten müfste. Denn alle Fächer und Berufe fufsen bis zu einem gewissen Grade auf einer gemeinsamen Unterlage und beanspruchen bis zu einem gewissen Grade dieselben oder ähnliche Denk- und Vorstellungsprozesse. Aufgabe der Berufspsychologie wird es deshalb nun in erster Linie sein, für die hauptsächlichsten Berufe die gemeinsamen psychologischen Grundlagen festzustellen und dann zu erkennen, wo und in welchem Mafse spezielle Fähigkeiten erfordert werden.

Aber auch in den Anforderungen an die gemeinsamen psychologischen Grundlagen wird man dazu kommen, verschiedene Stufen zu unterscheiden, die man nach dem jeweiligen Stand der Kultur vielleicht in n-Grade teilen kann, so dafs man schliefslich etwa zu folgendem Schema kommen könnte:

Nehmen wir an, der Grad J_1 bezeichne die Stufe, auf der ein Individuum in einer Gesellschaft von bestimmter Kulturhöhe sozial verwendungsfähig würde, so würde z. B. für die grofse Gruppe der ungelernten und niedrigen landwirtschaftlichen Arbeiter (Gr. I) die Intelligenzhöhe J_1 erforderlich sein. Für die Gruppe der gelernten Arbeiter, die aber in keiner Weise Spezial- oder Qualitätsarbeiter sind, wie zum Beispiele Fabrikarbeiter für rein mecha-

nische Tätigkeiten, käme der Intelligenzgrad J_2 in Frage, obwohl es hier schon fraglich erscheinen kann, ob nicht z. B. das andauernd gleichmäſsige Arbeiten, wie es manche Fabrikarbeit erfordert, durch die Spezialfunktion der gleichmäſsig andauernden Aufmerksamkeit zu ergänzen wäre. Für die nächst höhere Gruppe des qualifizierten Arbeiters aber käme nun schon auſser einer allgemeinen Intelligenzhöhe, die man vielleicht mit J_3 bezeichnen könnte, der Nachweis gewisser Spezialbegabungen in Betracht, so daſs sich hier das Schema der zu stellenden Anforderungen, wenn wir mit Sp jede beliebige Spezialbegabung bezeichnen wollen, so gestalten würde: $J_3 + Sp_{1,2,3} \ldots$ Für die kaufmännischen und gewisse technische Berufe mag nun vielleicht im allgemeinen eine Intelligenzhöhe J_4 nebst gewissen Spezialbegabungen erforderlich sein, für die sogenannten wissenschaftlichen im allgemeinen ein Intelligenzgrad J_5 und für die Qualifikation zu den führenden Stellen der Menschheit, sei es nun in Forschung, Verwaltung oder Organisation eine solche von J_6 mit teilweise ganz besonders ausgebildeten oder besonders zahlreichen Spezialfunktionen, die man vielleicht mit Sp_1—Sp_n oder Sp_1^2, Sp_x^2 usw. bezeichnen könnte. Nicht erfaſst würden durch dieses System vielleicht einige ganz spezielle künstlerische Begabungen, wie die einseitig musikalische oder zeichnerische usw., die dann eventuell eine Mischung von J_3 oder J_4 oder J_5 mit Sp_x^2 ergeben könnten; nimmt man dies noch hinzu, so könnte sich das Schema, nach dem in der Praxis in einem rein nach Begabungsunterschieden orientierten System die erste Verteilung der Schüler nach einer gewissen Zeit des Schulbesuches oder der Schulentlassung vorgenommen werden könnte, etwa folgendermaſsen darstellen:

Tabelle I.



Gr. I: J_1	Gr. IV: $J_4 + Sp_{1,2,3,\ldots}$
Gr. II: J_2	Gr. V: $J_5 + Sp_{1,2,3,\ldots}$
Gr. III: $J_3 + Sp_{1,2,3}$.	Gr. VI: $J_6 + Sp_{1,2,3,\ldots}$ Sp_n (univ. Genie) $J_6 + Sp_x^2$ (spezielles „)

Es würde sich also nach dieser Anschauung ergeben, daſs es zur Beantwortung der Frage, ob ein Individuum eine bestimmte

Berufseignung besitzt, notwendig ist, erstens dessen Intelligenz im allgemeinen und ferner seine Spezialbegabungen festzustellen. Da erfahrungsgemäfs in den relativ seltenen Fällen, in denen eine bestimmte Berufsart von Anfang entschieden bevorzugt wird, die Sp des betreffenden Individuums mit den Sp des betreffenden Berufs zusammenfallen, so besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dafs, wenn man einmal die Sp der großen Zahl der Unentschlossenen oder Gleichgiltigen herausfinden kann, man auch den Beruf für sie herausgefunden haben wird, in dem sie sich, vor allem eben deshalb, weil sie für ihn das geeignete psychische Material mitbringen, am wohlsten fühlen und am meisten leisten werden. Vom sozialökonomischen und energetischen Standpunkt aus würde das aber nun einen ungeheuren Gewinn bedeuten, wie später noch ausführlicher gezeigt werden soll.

Kapitel II.

Versuch einer Berufseinteilung nach psychologischen Gesichtspunkten.

a) Entwicklung des Begriffes des spezialisierten und des allgemeinen industriellen Berufes an der Gegenüberstellung der Untersuchungen vom M. Bernays an Spinnern und Webern und von der von H. Hinke an Maschinensetzern.

Bevor wir uns nun damit befassen, ein wissenschaftliches System der Berufsgliederung zu entwickeln, und versuchen, die Methoden und Wege, mittels derer wir die Eignung eines Menschen für eine bestimmte Berufsgruppe einigermafsen festlegen können, anzugeben, wollen wir uns mit den Arbeiten, die bisher auf diesem Gebiete geleistet worden sind, näher beschäftigen. Sie zerfallen im wesentlichen in zwei Gruppen:

Die eine Gruppe versucht, die Psycho-Physik der Arbeit, und zwar im wesentlichen der industriellen Arbeit, zu analysieren und auf diese Weise die von ihr in Anspruch genommenen Funktionen aufzudecken. Diese Richtung ist in der letzten Zeit besonders

stark in der französischen und deutschen Literatur vertreten. In Deutschland hat sie wohl ihre besten Vertreter in den beiden Brüdern MAX und ALFRED WEBER gefunden, die sich im Anschlufs an die Vorarbeiten zu den „Erhebungen über Auslese und Anpassung (Berufswahl und Berufsschicksal) der Arbeiterschaft der geschlossenen Grofsindustrie" des Vereins für Sozialpolitik ausführlich zu dieser Frage geäufsert haben. Besonders MAX WEBER hat in den (als Manuskript gedruckten) „Erhebungen", die eine Anleitung für die Mitarbeiter für jene Enquête besonders in psychophysischer Hinsicht sein sollten, und in seinen Arbeiten zur Psycho-Physik der industriellen Arbeit[1] eingehend zu dieser Frage Stellung genommen.

So wichtig nun aber auch diese Arbeiten sein mögen, so treten sie doch für unseren Zweck hinter den Arbeiten der „amerikanischen Schule" zurück, da sie erstens alle fast ausschliefslich nur die industriellen Berufe behandeln und ferner das für unsere Fragestellung gerade wesentliche differentielle Moment, abgesehen vielleicht von den oben erwähnten Arbeiten des Vereins für Sozialpolitik, nicht unmittelbar berücksichtigen. Wir aber stehen ja gerade vor der Frage, wie man die Differenzen nicht nur zwischen den verschiedenen Berufsarten, sondern auch innerhalb gewisser Berufsgattungen, wie der des industriellen Arbeiters, einigermafsen exakt fassen und somit den für einen bestimmten Beruf geeigneten Mann diesem Beruf zuführen kann; wie man ferner nicht nur die verschiedene psycho-physische Eignung für die industriellen Berufe feststellen kann, sondern auch die für die verschiedenen höheren Berufe nötigen Funktionen vor der Berufswahl festzustellen imstande ist. Und hier wird uns vor allem die allerdings auch noch ganz junge Berufsberatungsbewegung der amerikanischen Schule zu beschäftigen haben, als deren Haupt man FRANK PARSONS ansehen mufs.

Prüfen wir nun zunächst, inwieweit bei der Enquête des Vereins für Sozialpolitik die Frage der verschiedenen Berufseignung in den verschiedenen Industrien Berücksichtigung gefunden hat. MARIE BERNAYS geht in ihrer bekannten Arbeit über die Gladbacher Spinnerei und Weberei[2], die diese Enquête eröffnet, auf unsere

---

[1]) Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik 1908 II, 1909 I.

[2]) Auslese und Anpassung der Arbeiterschaft der geschlossenen Großindustrie, 1. Bd. (Schriften des Vereins für Sozialpolitik Bd. 133.)

Frage näher ein und äufsert sich wie folgt[1]: „Von einer Berufswahl nach Neigung und Fähigkeit kann man eigentlich nur bei den qualifizierten Arbeitern sprechen. Bei den anderen Arbeiterkategorien scheint der innerhalb der Bevölkerung wirksame Auslesefaktor, der den einzelnen zur Fabrikarbeit bestimmt, der Geldmangel und die Not zu sein.“ Bei den ungelernten Arbeitern dagegen ist das Verrichten von 2—3 gewerblichen Tätigkeiten in verschiedenen Stellungen typisch.

Marie Bernays geht dann näher auf die Fragen der Berufsstabilität[2], die für den Handwerker typisch ist, der Berufskombinationen[3] und des Berufswechsels[4] ein. Der Berufswechsel ist bei den männlichen Arbeitern im Vergleich zur Berufsdauer zwischen dem 31. und 40. Jahre am gröfsten. Das 31.—40. Jahr bedeutet die beweglichste Periode ihres Berufsschicksals! — Was das berufstechnisch zu bedeuten hat, wird später näher beleuchtet werden.

Auf die uns nun hier vor allem interessierende Frage der Berufseignung kommt die Verfasserin in dem 2. Abschnitt (zur Psychologie der Textilarbeiter) zu sprechen. Sie unterscheidet folgende Gruppen: Spinner, Weber und Weberinnen, Ringspinnerinnen, Vorspinnerinnen, Haspleriunen, Spulerinnen, Zwirnerinnen und Streckerinnen. Das Strecken erfordert zwei Eigenschaften: „Eine gewisse[5] Geschicklichkeit, damit die sehr lockeren Baumwollbänder nicht reifsen, und eine bestimmte Aufmerksamkeitsfunktion. Die Streckerin mufs nämlich auf leerlaufende Kannen und abreifsende Bänder achten. Die abreifsenden Bänder mufs sie natürlich wieder zusammenknüpfen und die leerlaufenden Kannen

---

[1]) S. 131 ebenda.

[2]) S. 159 ebenda.

[3]) S. 162 ebenda.

[4]) S. 168 ebenda.

[5]) Wir analysieren an dieser Stelle, wo wir die verschiedenen von den einzelnen Autoren beschriebenen Fälle aufzählen, diese in Anspruch genommenen Funktionen noch nicht näher, sondern weisen vorläufig nur durch das Wort „gewisse“ auf sie hin. Dieses „gewisse“ durch exakte psychologisch fundierte Typen zu ersetzen, wird ja gerade unsere Aufgabe sein und wird im folgenden Kapitel versucht werden. Vorläufig möchten wir an diesem unbestimmten Ausdruck, mit dem die verschiedenen Autoren dem Leser mehr gefühlsmäfsig und deskriptiv ein Bild der jeweilig in Anspruch genommenen Funktion zu geben suchen, festhalten, um deutlich zu machen, ob und inwieweit durch die weiter unten möglichst exakt durchzuführende psychologische Analyse ein besseres Verständnis jener Vorgänge möglich ist.

wieder füllen. Eine gute Arbeiterin wird nicht alle Kannen zur selben Zeit leerlaufen lassen, sondern stets einen Teil davon ungefähr drei Viertel gefüllt, einen halbvoll und einen fast leer haben, damit die Maschine nur ein Minimum von Zeit stillsteht. Es handelt sich dabei also um einen gewissen Aufmerksamkeitsakt und um eine gewisse Anordnungsgabe.

Ebenso handelt es sich bei der Vorspinnerin darum, das Reifsen der Bänder sofort zu bemerken und dann die Maschine abzustellen. Der vorher etwas befeuchtete und durch Streichen mit der rechten Hand fester gemachte Faden mufs sofort (je schneller, desto seltener reifst er) durch die Gabel geführt und mit einer raschen Bewegung von Daumen und Zeigefinger an den Endfaden der auf der Spule befindlichen Baumwolle angedreht werden. Ferner handelt es sich auch bei ihr darum, das Leerwerden der Vorgespinnstspulen rechtzeitig zu bemerken. Es wird also hier eine gewisse Geschicklichkeit (bei der Einleitung des Fadens durch die Gabel), Umsicht, (oder wohl besser Übersicht), bestimmte Aufmerksamkeit und eine gewisse Ruhe, da das sehr lockere Baumwollband keine hastige Behandlung verträgt, erfordert. Die Häufigkeit der Auswechslung der Spulen hängt natürlich auch von der Qualität der Baumwolle ab[1]. Im Gegensatz zu der oben besprochenen Vorspinnmaschine ist die Leistung der Ringspinnmaschine weit weniger von der Aufmerksamkeit und Umsicht als von der Behendigkeit der Arbeiterin abhängig. Dies vor allem dadurch, dafs jede vollgelaufene Spule sofort durch eine leergewordene ersetzt werden kann, ohne dafs die Maschine dabei abgestellt werden mufs. Ebenso werden natürlich auch die abgerissenen Fäden an der laufenden Maschine angemacht. Dem Anfänger ist es zuerst schon unmöglich, die 7500 Touren in der Minute machende Spindel festzuhalten; nicht weniger Behendigkeit erfordert das Schieben des Fadens durch den Ring, und hat man ihn dann bis an die Walze gebracht und läfst die Spindel nur den Bruchteil einer Sekunde zu früh los, so reifst sie den Faden durch ihre Umdrehung wieder mit sich und die ganze Arbeit ist vergebens."

Man sieht schon aus diesem einen Beispiel, dafs hier zum mindesten zwei ganz verschiedene Arten der Aufmerksamkeit wie der Reaktion in Frage kommen, eine Tatsache, die uns später noch näher beschäftigen wird. Auf gleiche Weise

---

[1]) Vgl. a. a. O. S. 252ff.

lassen sich dann natürlich das Haspeln, Spulen und Zwirnen zergliedern und für jede dieser Tätigkeiten typische in Anspruch genommene Fähigkeiten angeben, sei es nun eine bestimmte Art der Aufmerksamkeit, Reaktion, sei es die Gröfse des gleichzeitig zu überschauenden Blickfeldes oder die Verteilung der Arbeit zwischen zwei oder mehreren Stühlen, wodurch mancherlei Schwankungen, bald an dem einen, bald an dem anderen Stuhle hervorgerufen werden[1].

Wir können an dieser Stelle, da es nicht unsere Aufgabe ist, eine einzelne Industrie zu beleuchten, nicht näher auf die Ausführungen, die Marie Bernays in ihrer Ergänzungsarbeit[2] gegeben hat, eingehen, sondern müssen uns damit begnügen, an diesem Beispiel gezeigt zu haben, wie spezifiziert und deutlich unterscheidbar selbst in sich technisch nahestehenden Tätigkeiten eines Berufes die in Anspruch genommenen psychischen Funktionen sind.

Man sieht also, dafs für alle derartige Berufe einige ganz spezielle Eigenschaften erforderlich sind: Besitzt ein Arbeiter den in dem speziellen Falle notwendigen Aufmerksamkeits- und Reaktionstypus oder die Zwirnerin jene für das Zusammenknüpfen der Fäden notwendige Feinheit der Haut und der Gelenkempfindung sowie Schnelligkeit des Reagierens, so sind ihre übrigen geistigen Eigenschaften, wie Phantasie, analytische und kritische Intelligenz, Dispositionsvermögen, Kombinatorik usw. für ihre Qualifikation zu dieser Tätigkeit ziemlich belanglos. Wir wollen sehen, ob dies bei anderen industriellen Berufen auch der Fall ist.

Hans Hinke hat in seiner Arbeit über „Auslese und Anpassung der Arbeiter im Buchdruckgewerbe mit besonderer Rücksichtnahme auf die Setzmaschine“[3] einen Versuch gemacht, die bei dem Maschinensetzer im Vergleich zum Handsetzer in Anspruch genommenen Funktionen bzw. die erforderlichen Fähigkeiten des Anzulernenden zu charakterisieren. Er beschreibt die ersten Arbeitsversuche des Anzulernenden[4] so: Zuerst mufs der Lehrling,

---

[1]) Vgl. Moede, Psychophysik der Arbeit, im „Archiv f. Pädag.“ 1913 S. 66ff.

[2]) M. Bernays, Untersuchungen über die Schwankungen der Arbeitsintensität während der Arbeitswoche und des Arbeitstages. (Schriften d. Vereins f. Soz.-Pol. 135 IV.)

[3]) Schriften des Vereins für Sozialpolitik, Bd. 134 S. 86.

[4]) S. 86f.

gleich wie bei dem Tastbrett der Schreibmaschine, sich die Lage der einzelnen Buchstaben sensomotorisch einprägen; dies mufs er bald so beherrschen, dafs er den gröfsten Teil seiner Aufmerksamkeit dem Manuskripte zuwenden kann, um es nun so auffassen zu können, dafs er das Gelesene nicht nur mit dem Gedächtnis behält, sondern auch mehr oder weniger grofse Stücke zu einer Einheit zusammenfassend durch einen zentralen Willensimpuls motorisch übertragen kann, wobei er gleichzeitig noch eine passende örtliche Verteilung der Zwischenräume und Zeilen vornehmen mufs.

Vor allem kommt es demnach, wie erwähnt, hier auf die Ausbildung von Gesamtimpulsen an, die es dem Setzer ermöglichen, anstatt das perzipierte Wortbild zwecks Übertragung auf die Maschine erst in einzelne Buchstaben zu zerlegen, gleich das ganze Wort, ja später ganze Perioden quasi als Einheit motorisch zu übertragen. Dies bestimmt demnach vor allem die Schnelligkeit des Schreibens oder mit anderen Worten die Qualifikation zu diesem Berufe. Ohne schnelle Auffassung, Ausbildung von Gesamtimpulsen und die Fähigkeit, diese rasch motorisch auswirken zu lassen, ist ein guter Maschinensetzer undenkbar; daneben kommen dann aber noch eine ganze Reihe anderer Fähigkeiten, wie optische Assimilationsfähigkeit (besonders beim Lesen von undeutlichen Manuskripten), Schätzungsfeinheit von Raumstrecken, Dauerspannung der Aufmerksamkeit, Ergänzungsfähigkeit und richtige Deutung unleslicher Stellen usw. in Frage.

Es ist demnach hier eine ganze Reihe von Momenten vorhanden, die den Maschinensetzer über den spezialisierten Arbeiter herausheben und von ihm eine ganze Reihe von allgemeinen Fähigkeiten erfordern, die schon, wie wir sehen werden, in das Bereich der mittleren Berufe gehören. Die hervorragende Stellung der Buchdrucker unter allen organisierten Arbeiterschichten ist deshalb keineswegs verwunderlich; heifsen sie doch auch bei den anderen Arbeiterschichten „die Proletarier im Stehkragen".

Halten wir dagegen der Maschinenarbeit die Arbeit des Handsetzers entgegen, so sieht man deutlich, wie bei diesem die psychischen Anforderungen sofort wieder herunter geschraubt sind. Das Tempo des Arbeitens ist dadurch, dafs er nur mit der Rechten arbeitet, während die linke Hand den Winkelhaken hält, bedeutend verlangsamt. Er bedarf weder der Schnelligkeit der Auffassung noch der Ausbildung von Gesamtimpulsen im gleichen Mafse

wie der Maschinensetzer. Die Schnelligkeit der Arbeit ist nämlich durch die umständliche Armbewegung, die er jedesmal ausführen mufs, technisch unmöglich gemacht. Die Zuordnungen bzw. Gesamtimpulse fallen weg, da er jeden Buchstaben einzeln ergreifen mufs (was allerdings dafür einen gewissen Grad von Treffsicherheit erfordert). Zusammenhängende Texte, die ja an das Verständnis oft ziemlich hohe Anforderungen stellen, hat er schliefslich kaum zu setzen, da diese alle von der Maschine gesetzt werden und sich das Handsetzen meist auf Texte mit stark schwankenden Schriftgröfsen, die der Maschine nicht zugänglich sind, wie Familien- und Geschäftsanzeigen, beschränkt. Die Inanspruchnahme seiner geistigen Funktionen ist also weit geringer, während andererseits dafür körperliche Fähigkeiten, wie das ermüdende Halten des Winkelhakens, die gröfseren Arm- und Kopfbewegungen und die Treffsicherheit beim Buchstabensuchen hinzutreten. Bezeichnend für das Verhältnis zwischen Handsetzer und Maschinensetzer ist die wichtige Bemerkung Hinke's[1], dafs, um 100 brauchbare Maschinensetzer zu erlangen, durchschnittlich 120 angelernt werden müssen. Diese Bemerkung Hinke's wird uns später, im Zusammenhange mit vielen ähnlichen Daten, bei der Besprechung der Wichtigkeit von Eignungsuntersuchungen für einen bestimmten Beruf vor Eintritt in denselben noch näher beschäftigen; denn sie leitet uns zu einer Grundfrage hinüber, die in der Geschichte der Philosophie und Pädagogik schon lange einen heifs umstrittenen Punkt bildet, nämlich der, ob bestimmte Fähigkeiten erlernbar sind oder ob sie sich trotz aller Übung nicht oder nur in geringem Mafse einstellen: Das schwierige Problem der Übung!

Kommt man nämlich zu der Ansicht, dafs die Eignung zu bestimmten Berufen lediglich oder vorwiegend von dem aufgewandten Fleifs und der richtigen Vorbildung abhängig ist, die von dem betreffenden Individuum mitgebrachten Anlagen aber von keiner oder relativ geringer Bedeutung sind, dann würde die Frage von der Eignung wesentlich an Bedeutung verlieren und das nach psychologischer Fundierung strebende Auslesesystem, deren Ansätze wir heute in der steigenden Differenzierung der Schule auf Grund von Begabungsdifferenzen („Mannheimer Schulsystem") erleben, seinen charakteristischen Wert einbüfsen. Ehe wir aber imstande sind, über den Einflufs der Übung (bzw.

[1]) Vgl. a. a. O. S. 96.

Vorbildung) auf die Eignung zu bestimmten Berufen etwas Näheres zu sagen, müssen wir uns über die Gesamtheit der in Frage kommenden Berufe und etwaige prinzipielle Unterschiede in den von ihnen geforderten Fähigkeiten klar werden.

b) Einführung des auf dieser Grundlage errichteten psychologischen Berufsschemas (gänzlich unqualifizierte, spezialisierte, industrielle, „mittlere“ und „höhere“ Berufe).

Wir sahen schon bei der oben wiedergegebenen Gegenüberstellung der Textilarbeiterin und des Maschinensetzers, dafs zwischen beiden ein grundlegender Unterschied besteht: Die Textilarbeiterin, sei es nun die Spinnerin, Streckerin, Spulerin usw. bedurfte zur guten Ausübung ihres Berufes einiger ganz spezieller Eigenschaften, die sich im wesentlichen auf Reaktions- und Aufmerksamkeitsfunktionen zurückführen liefsen. Alle anderen Eigenschaften aber traten an Bedeutung hinter diesen beiden Funktionen ganz zurück, vor allem aber verlor das allgemeine Intelligenzniveau relativ an Bedeutung. Ein guter Maschinensetzer hingegen war, wie wir sahen, ohne eine gewisse allgemeine Intelligenzhöhe nicht denkbar. Doch braucht auch er eins nicht zu besitzen: selbständiges, organisierendes und forschendes Denken; es genügt vielmehr für ihn ein im Rahmen seiner Aufgabe liegendes, beschränktes „Disponierungs-“ und Anpassungsvermögen. Nun gibt es aber noch eine ganze Gruppe von Berufen, deren berufliches Denken und Handeln sich in keiner fest vorgeschriebenen Bahn bewegt, sondern deren Tätigkeit, forschend oder neu schaffend, darin besteht, in das Getriebe der Welt einzugreifen und deren Typus man vielleicht im Unternehmer erblicken kann.

Wir glauben deshalb zu folgender Dreiteilung, bzw. unter Einschlufs der unqualifizierten Berufe, Vierteilung zu kommen, deren Berechtigung wir freilich erst noch näher nachweisen müssen, die wir aber schon jetzt gewissermafsen als Kategorien, unter denen man jede berufliche Tätigkeit betrachten kann, einführen:

A. Unqualifizierte Berufe, d. h. Berufe, zu deren Ausübung das Vorhandensein spezieller Fähigkeiten nicht erforderlich ist.

B. 1. Berufe, für die gewisse psycho-physische Funktionen, besonders Aufmerksamkeits- und Reaktionsformen in Verbindung

mit einer bestimmten Widerstandsfähigkeit gegen Ermüdungserscheinungen notwendig sind, bei denen aber das allgemeine Intelligenzniveau noch ziemlich belanglos ist.

2. Berufe, für die ein gewisses Mafs von Allgemeinintelligenz und eine bestimmte Kombination von psychischen Fähigkeiten erforderlich ist, deren Entfaltung aber durch einen festgegebenen Rahmen in mechanischer Weise bestimmt und beschränkt ist.

Sie unterscheiden sich von den unter 1. genannten durch das Hinausgehen über psycho-physische Spezialfunktionen; gegen die unter 3. genannten werden sie andererseits dadurch abgegrenzt, daß sie nicht selbständig Entscheidungen zu treffen, zu organisieren, zu disponieren und Wesentliches vom Unwesentlichen zu scheiden haben, oder sich gar schöpferisch durch Auffinden von gesetzmäfsigen Tatsachen oder Zusammenhängen, oder durch Herstellen neuer Zusammenhänge betätigen sollen.

3. Berufe, deren Wesen im Gegensatz zu den unter 2. genannten gerade in diesem selbständigen Entscheidungen-Treffen, Organisieren, Disponieren, Scheiden des Wesentlichen vom Unwesentlichen, Forschen und Aufbauen von Neuem besteht, und die nicht mechanisch in ihrer Tätigkeit beschränkt sind.

Mit dieser Unterscheidung in Berufe mit spezifischen Reaktionsformen und in (im psychologischen Sinne) selbständige und unselbständige Berufe glauben wir ein erstes Hilfsmittel gefunden zu haben, um die Menschen ihrer Berufseignung nach erst einmal in drei grofse Kategorien einteilen zu können, innerhalb deren dann eine weitere Gliederung Platz zu greifen hat.

Wir müssen nun die bestehenden Berufe daraufhin durchsehen, inwieweit diese von uns aufgestellten Prinzipien wirklich entscheidend sind und inwieweit sie sich bei den bisher durchgeführten (exakten) Berufsuntersuchungen als stichhaltig erwiesen haben. Dafs man bei einem grofsen Teil von Arbeitern, nämlich der Gruppe, die wir unter A aufgeführt haben und die man in der Nationalökonomie als ungelernte Arbeiter bezeichnet, nicht von Berufseignung sprechen kann, ist schon erwähnt worden und ja augenfällig. Bei jenen kann nur die zweite Anwendung der Psychologie, die Rationalisierung des Arbeitsvorganges durch möglichst genaue Ausnützung und Einstellung aller Bewegungen (wie sie das Taylorsystem ausgebildet hat) in Frage kommen.

Kapitel III.

Die „spezialisierten“ Berufe und ihre psychologischen Untersuchungsmöglichkeiten.

a) Die spezielle Aufmerksamkeit erfordernden Berufe und die Arten der Aufmerksamkeit.

Anders steht es nun aber, wie schon gesagt, mit den Berufen, die spezielle Funktionen erfordern, wie wir sie unter B 1. gekennzeichnet haben. Hier scheint eins der wichtigsten Merkmale die Form der Aufmerksamkeit zu sein. Wir glauben 5 Arten von Aufmerksamkeitsformen unterscheiden zu können[1]:

1. Eine Art der Aufmerksamkeit, die, abgesehen von den psychologisch bei jedem Aufmerksamkeitsprozefs bedingten kleinen Oszillationen, dauernd ziemlich gleichmäfsig bleibt, dabei aber auf einen Gegenstand gerichtet ist.

2. Eine Art der Aufmerksamkeit, die ebenfalls dauernd ziemlich gleichmäfsig angespannt, dabei aber distributiv gerichtet ist.

3. Eine sich in rhythmischen, durch die Periodizität des Arbeitsprozesses bedingten Schwankungen bewegende Aufmerksamkeitsform.

4. Eine in ungleichmäfsigen Zeiträumen, infolge des aperiodischen Arbeitsprozesses schwankende, in manchen Augenblicken scharf konzentrierte Aufmerksamkeit.

5. Die rein fluktuierende, labile Form der Aufmerksamkeit.

Es mögen zur Veranschaulichung aller 5 Formen nun typische Beispiele gegeben werden, die zeigen sollen, dafs diese 5 Aufmerksamkeitsformen trotz ihrer Verschiedenheit alle gleichmäfsig gut verwendbar sind, wenn nur der entsprechende Aufmerksamkeitstyp in einer Berufstätigkeit verwendet wird, die gerade diese Aufmerksamkeitsform erfordert.

Wir hatten schon die Textilarbeiterin erwähnt, deren Tätigkeit (natürlich am mechanischen Webstuhl) ausschliefslich darin besteht, auf das Reifsen der Fäden zu achten und die gerissenen

[1]) Die folgenden Aufmerksamkeitstypen sind induktiv aus dem Arbeitsprozefs selbst abgeleitet; sie erheben darum nicht den Anspruch, selbständige psychologische Formen zu sein, sondern sind nur ad hoc aufgestellt.

wieder zusammenzuknüpfen, d. h. mit anderen Worten: mit konstanter Aufmerksamkeit einen gleichbleibenden Vorgang zu beobachten. Diese Art der Aufmerksamkeit wird naturgemäfs für alle Arbeiten an denjenigen Maschinen Geltung haben, die in gleichmäfsigem Tempo irgendeine Arbeit gleichmäfsig verrichten und bei denen die Aufgabe des Arbeiters nur darin besteht, den Arbeitsprozefs dauernd zu beobachten bzw. das Arbeitsmaterial dauernd zuzuführen oder abzunehmen.

Eine distributive Aufmerksamkeitsverteilung erfordern hingegen z. B. alle Berufe, bei denen der Arbeiter mehrere Maschinen zugleich zu bedienen hat. Dafs dabei, trotz eifrigsten Bestrebens, ein vollkommen gleichmäfsiges Arbeiten, schon an zwei Maschinen zu gleicher Zeit, nicht möglich ist, haben die Untersuchungen bei den zwei- und mehrstühligen Webern[1], aber auch alle Sortiertätigkeiten, wie z. B. das Zettelsortieren im Sortiment oder das Wollsortieren in der Spinnerei, die eine distributive Aufmerksamkeitsrichtung verlangen, gezeigt.

Eine gleichmäfsige Aufmerksamkeitsrichtung hingegen erfordert z. B. die Tätigkeit, die der jugendliche Bergarbeiter ausübt, wenn er die Steine von den Kohlen trennt, denn hier steht der Arbeiter bzw. die Arbeiterin an einem an ihm bzw. ihr vorübergleitenden Bande, auf dem die gehauenen Kohlen noch mit Steinen untermengt in gleichmäfsigem Tempo vorüberziehen, während er dauernd angespannt aus dem vorübergleitenden Gemengsel die Steine heraussuchen mufs.

Es ist dies zwar auch eine Sortiertätigkeit, aber keine distributive. Dies stellt aber psychologisch einen ganz anderen Prozefs dar als die oben genannte Arbeit des Karten- oder Wollsortierers, der seine Objekte in eine gröfsere Anzahl von Klassen zu teilen hat, wobei er seine Aufmerksamkeit verteilen mufs.

Rhythmische Schwankungen der Aufmerksamkeit erfordern z. B. alle diejenigen Maschinen, bei denen der Arbeitsprozefs so verläuft, dafs in gewissen gleichmäfsigen Intervallen für kurze Zeit ein scharfes Aufpassen und Eingreifen des Arbeiters in den Arbeitsprozefs notwendig wird. Dies ist z. B. der Fall bei allen den Maschinen, bei denen ein Auswechseln von Teilen während des Laufens, meist in einem bestimmten Zeitpunkte, erforderlich wird; so mufs z. B. der Arbeiter bei der Mischmaschine in der Wollspinnerei, bei der verschiedene Fäden auf einer Spule zusammengedreht werden, jedesmal den Moment abpassen, in dem die Spule ziemlich

---

[1]) Vgl. Weber, Zur Psychophysik der industriellen Arbeit, und die Besprechung dieser Arbeit bei Moede. (Arch. f. Päd. 1913 S. 200ff.)

abgelaufen ist und sie dann mit einem schnellen Griffe auswechseln. Greift er zu früh ein, so bleibt Rohstoff übrig und wird auf diese Weise verschwendet, greift er zu spät ein, so zerreifst der Faden. Da sich der Vorgang alle 4—5 Minuten wiederholt, so braucht er etwa 3 ½ Minuten fast gar nicht aufzupassen, dann etwa ½ Minute mit wachsender Aufmerksamkeit den Vorgang zu verfolgen, um seine Aufmerksamkeit auf dem Höhepunkt des Prozesses schliefslich auf einige Sekunden zu konzentrieren.

Diese Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf kurze Zeit aufs schärfste zu konzentrieren, ist nun das allein Ausschlaggebende bei dem 4. Aufmerksamkeitstyp, den wir bei allen Prozessen, bei denen es genau auf einen Moment ankommt, benötigen. Der Stahlgiefser, dessen ganze Aufmerksamkeit sich auf den Moment der Öffnung des Ausflusses konzentrieren mufs, der Arbeiter in der chemischen Industrie, der den Moment, in dem zwei sich verbindende Stoffe ein gewisses Stadium erreicht haben, genau abpassen mufs, kurz jeder Arbeiter, der es mit schnell verlaufenden, nicht rhythmischen Vorgängen zu tun hat, mufs über diese Art der Aufmerksamkeit verfügen.

Der fluktuierende Aufmerksamkeitstyp hingegen ist wieder in allen denjenigen Berufen, in denen der Betreffende sich in ganz kurzen Zwischenräumen auf die verschiedensten Dinge einstellen mufs, wie z. B. der Portier eines grofsen Hotels, der Auskunftsbeamte irgendeiner Gesellschaft, der Depositenkassenvorsteher einer Bank, erforderlich. Für industrielle Berufe allerdings wird dieser Typ kaum verwendbar sein und dort eher Unheil als Nutzen stiften.

Man sieht aus diesen Beispielen der industriellen Praxis somit, dafs für bestimmte sich technisch oft ganz nahe stehende Berufsarten ganz verschieden zu analysierende Aufmerksamkeitstypen erforderlich sind; es geht ferner hieraus hervor, dafs eigentlich jeder Betriebsleiter, bevor er einen Mann in einer bestimmten Abteilung verwendet, erst den Aufmerksamkeitstyp des Betreffenden feststellen lassen sollte, damit er ihn gleich an die richtige Stelle stellen kann; denn selbstverständlich bedeuten die verschiedenen Arten des Aufmerksamkeitstypes kein „Besser- oder Schlechtersein", sondern nur ein „Anderssein", das entsprechend benutzt werden mufs. Überhaupt ist immer wieder darauf hinzuweisen, dafs die ganze analytische Berufspsychologie kein Werturteil abgeben, sondern nur Tatsachen und Beziehungen zwischen ein-

zelnen Berufen und den für sie erforderlichen psychischen Funktionen objektiv aufdecken will, wie es auch MÜNSTERBERG[1]) ausdrückt, wenn er sagt:

„Es ist durchaus willkürlich, zu sagen, dafs breitgelagerte Aufmerksamkeit wirtschaftlich wertvoller oder wertloser sei als die zugespitzte Aufmerksamkeit. Der eine kann vielleicht seiner Natur nach sich nur konzentrieren, wobei er alles weiter Abliegende innerlich hemmt; der andere besitzt die Begabung, die Aufmerksamkeit auf ein weites Gebiet gleichmäfsig zu verteilen, während er sie nicht lange auf einen Punkt anspannen kann. Verlangt die eine Arbeit nun das aufmerksame Verfolgen eines bestimmten Hebels oder eines bestimmten Rades, während die andere Arbeit erheischt, dafs ein halbes Dutzend Maschinen gleichzeitig überwacht werden, so kommt es nur darauf an, dafs der richtige Mann für den richtigen Platz gewonnen wird."

Also auch bei MÜNSTERBERG die Devise: „Der richtige Mann auf den richtigen Platz!"

b) Die spezielle Reaktionsweisen erfordernden Berufe und die Arten der Reaktion.

Neben der Aufmerksamkeit scheint uns bei den spezialisierten Berufen die ja eng mit ihr zusammenhängende Art der Reaktion von Wichtigkeit zu sein. Diese ist besonders wichtig und in das Auge fallend bei der grofsen Gruppe der Verkehrsberufe, die wir, da ihr Charakter so vorwiegend von der Art der Aufmerksamkeit und Reaktion abhängt, zu den spezialisierten Berufen rechnen wollen, obwohl sie schon manche Beziehung zu der unter 2. genannten Gruppe haben.

Eine gewisse Berühmtheit hat hierbei die Untersuchung von MÜNSTERBERG über die Strafsenbahnführer erlangt, zu deren Untersuchung er durch die grofse Anzahl der sich jährlich in den Grofsstädten zutragenden Unglücksfälle, sei es durch Überfahren von Leuten, sei es durch Zusammenstöfse, veranlafst wurde. MÜNSTERBERG ist hierbei nun der Meinung, dafs es vor allem darauf ankäme, dafs der Strafsenbahnführer das gesamte Strafsenbild so überschaue, dafs er die vielen möglichen Bewegungen der Fufsgänger, der Wagen und der Automobile gleichzeitig erfasse.[2] Diese Fähigkeit aber sei äufserst verschieden und darum die Eignung der Anwärter für den Strafsenbahnführerberuf so verschiedenartig. M. hat

---

[1]) H. MÜNSTERBERG, Psychologie und Wirtschaftsleben, S. 85.

[2]) Vgl. MÜNSTERBERG, Psychologie und Wirtschaftsleben, S. 44ff.

darum die Versuche, die er mit den Leuten vornahm, vor allem darauf angestellt, diese Fähigkeit zu prüfen; wir glauben, dafs diese Ansicht Münsterberg's den Tatsachen nur halb gerecht wird. Übereinstimmend haben uns nämlich die befragten Strafsenbahnführer erklärt, dafs Unglücksfälle fast nie dadurch zustande kämen, dafs man Bewegungen von Objekten, die die Schienen berühren oder kreuzen, falsch einschätze, sondern dadurch, dafs das betreffende Objekt plötzlich aus irgendeinem Grunde seine Bewegungsrichtung oder Schnelligkeit der Bewegung ändere, so daß also fast stets ein durchaus nicht vorauszusehender Umstand den Grund des Unglücksfalles abgäbe. Diese Aussage stimmt ja auch mit der Alltagserfahrung überein; man möge sich z. B. vergegenwärtigen, wie oft der tägliche Polizeibericht etwa den folgenden Satz: „Ein spielendes Kind sprang plötzlich vom Bürgersteig herab und lief in die Trambahn hinein" oder eine andere unerwartete Handlung als Grund des Unglücksfalles angibt!

Wir glauben deshalb, die Eignung zum Strafsenbahnführer neben der Aufmerksamkeitsform in erster Linie auf die Reaktionsart zurückführen zu müssen, da diese bei unerwarteten Ereignissen das Ausschlaggebende ist und nicht die bald mechanisch werdende Berechnung der Schnelligkeit der sich auf der Fahrbahn bewegenden Punkte.

Nun hat aber die psychologische Forschung gerade in der Erkenntnis der verschiedenen Arten der Reaktion schon Wesentliches geleistet und dürfte in diesem Falle zur Beantwortung der Frage nach der verschiedenartigen Reaktionsart wohl mit Recht als der sicherste und unparteiischste Schiedsrichter herangezogen werden können. Wir wollen darum im folgenden kurz die hier in Frage kommenden Methoden und Resultate der Reaktionsforschung einer Prüfung unterziehen:

Die Arten der Reaktion können einmal eingeteilt werden in antezipierende und abwartende. Schon die ersten Untersucher der Reaktion: Hirsch und Plantamur[1], fanden, dafs die Reaktionszeit je nach der Einstellung der Versuchsperson ganz verschieden ausfiel. Dasselbe stellten dann Lange[2], sowie verschiedene Schüler

---

[1]) Vgl. Wirth, Analyse der Bewufstseinsphänomene, Braunschweig 1908, S. 268 u. 392, wo die weitere Literatur angegeben ist.

[2]) Lange, Philos. Stud. Bd. IV 1888 S. 479ff.

Wundt's[1] in dessen Institut in ihren Untersuchungen fest. Man kann deren Resultat vielleicht kurz so zusammenfassen:

Der eine Typ wird seine Aufmerksamkeit weniger auf den Reiz, auf den er reagieren soll, als auf den Muskel, mit dem er auf das gegebene Signal hin die Reaktion ausführen will, richten und bei Eintreffen des Signals fast reflektorisch mit der entsprechenden Muskelzuckung reagieren.

Der andere Typ hingegen wird auf den Reiz selbst das Hauptgewicht legen und erst, nachdem er ihn deutlich aufgenommen hat, zur Ausführung der Reaktion schreiten. Dies erfordert aber naturgemäſs eine längere Zeit als die gleichsam reflektorische Reaktion im ersteren Falle. Wir sprechen das eine Mal von muskulärer Reaktionsform, während wir das andere Mal von sensorieller reden. Zwischen beiden gibt es nun naturgemäſs Typen, die nicht so scharf ausgesprochen sind und die man vielleicht als den „gemischten Reaktionstyp" bezeichnen kann.

Die Ansichten einiger Forscher gehen nun dahin, daſs diese Reaktionsformen als ursprüngliche Anlagen der Individuen aufzufassen sind, während die gegenteilige Ansicht in ihnen nur Arten der Aufmerksamkeitshaltung sieht, die in begrenzter Weise allen Menschen möglich sind. Eine mittlere Auffassung glaubt, daſs zwar gewisse Hinneigungen zu bestimmten Richtungen der Reaktion bestehen, daſs aber Übung und Erziehung eine gewisse, wenn auch begrenzte Bedeutung für die Umstimmung der Reaktionsformen haben[2].

Antezipierende Reaktionen sind naturgemäſs immer da möglich und vom Standpunkte des Unternehmers auch wünschenswert, wo rhythmische Reaktion mannigfachster Periodizität durch den Arbeitsprozeſs verlangt wird. Münsterberg verlangt offenbar von seinen Straſsenbahnschaffnern antezipierende Einstellung, indem der Straſsenbahnschaffner an seinem Apparat immer die Kreuzung der Fuſsgänger, Wagen und Automobile mit dem Gleis vorwegzunehmen hat. Sofort, wenn er einen Gefahrpunkt entdeckt hat, muſs er die Stelle laut ausrufen. Die Geschwindigkeit und Güte seiner Leistung kann dadurch nach Münsterberg's Ansicht ausgewertet werden; das Moment aber des unvorbereiteten

[1]) Wundt, Phys. Psych. Bd. III, 5. Aufl., Leipzig 1903 S. 423ff.

[2]) Vgl. Siebenhaar, Psychol.-Pädag. Arb., herausg. von Brahn, Bd. VI. W. Stern, Differentielle Psychologie S. 214/5.

Vgl. Wundt a. a. O. S. 427.

Auftritts irgendeines Zufalls wird durch die Untersuchung M.'s keineswegs berührt, wie wir ausgeführt haben. Man kann nun aber experimentell durch Einführung eines Zwischenfalles nachweisen, daſs die Reaktion der Vp. dann wesentlich geändert werden kann. Und da Hemmung und Bahnung die Wirkungsart des Zusammentreffens zweier Reize bestimmen, so werden dabei zwei Typen der Reaktion möglich sein.[1] Die einen werden, angeregt durch den Zwischenfall, mehr Willensenergie aufbieten und schneller und besser arbeiten, während die anderen, abgelenkt durch den Störungsreiz, in ihrer Spannung nachlassen und ihre Leistung verschlechtern. Steigert sich die Wirkung des Nebenreizes bis zum Schreck und zur Verwirrung des Reagenten, so kann momentane Fassungslosigkeit eintreten.

Es ist nun klar, daſs dieser letztere Typ von vornherein vom Straſsenbahnführerdienst ausscheiden muſs; denn mit keiner Übung kann er es ja der Natur der Sache nach dazu bringen, auf unvermutete Eindrücke richtig und schnell zu reagieren, wenn in dem Führer die Anlage zur schnellen und richtigen Reaktion nicht schon vorhanden ist, die die Popularpsychologie ja auch mit „Geistesgegenwart“ bezeichnet. Aber auch die rein motorische Reaktion wird, zum mindesten, wenn die Möglichkeit gegeben ist, falsch zu reagieren, indem der Führer z. B. einen falschen Hebel oder einen Hebel falsch oder zu weit dreht, nicht genügend sein, sondern nur die zu zweit genannte Reaktionsform wird für diesen Beruf ernstlich in Frage kommen.

Wie genau man aber heute schon gerade die Reaktionsformen feststellen kann, wird in dem Kapitel, das eine kurze Übersicht über die für die Wirtschaft in Frage kommenden analytischen Methoden bringt, deutlich werden.

Um die Wichtigkeit der schnellen und richtigen Reaktionen für unerwartete Ereignisse beurteilen zu können, mag man sich aber nicht nur an das Verkehrsgewerbe, sondern auch an die vielen industriellen Berufe erinnern, bei denen unerwartete und oft auch nicht ungefährliche Ereignisse fast gar nicht zu vermeiden sind und bei denen daher der langsam oder falsch reagierende Arbeiter, ganz zu schweigen von dem oben erwähnten einen Augenblick perplexen Typus, geradezu für die Herbeiführung eines Unglücks-

---

[1]) Vgl. Lehmann, Die körperlichen Äuſserungen psych. Zustände, Bd. II S. 192.

Dgl. Féré, Travail et Plaisir S. 429.

falles prädestiniert erscheint. Hierher gehören vor allem einige mit besonders stark explosiv wirkenden Stoffen arbeitende chemische Industrien, sowie einige mit besonders schnellen Sägen oder Pressen hantierende mechanische Industrien. Den reinsten Typ eines Berufes, bei dem beinahe alles von der schnellen und richtigen Reaktionsfähigkeit abhängt, stellt wohl der Flieger dar, der geradezu ein Schulbeispiel für die von uns vertretene Behauptung bildet. Denn es ist ausgeschlossen, daſs ein Flieger, der eine lange Laufbahn hinter sich hat, nicht ab und zu in die Lage gekommen ist, auf unerwartete Faktoren mit gröſster Schnelligkeit reagieren zu müssen, um nicht in schwerste Gefahr zu geraten. Hier, wo es sich oft um Sein oder Nichtsein handelt, muſs der Berufspsychologe mit gröſster Entschiedenheit eine genaue Festlegung des Reaktionstypus des sich zu diesem Berufe Meldenden fordern; ebenso sollte eigentlich auch eine Chauffeur- oder Straſsenbahnführer-Lizenz nicht gegeben werden, bevor der Reaktionstypus des Betreffenden festgestellt ist, wie ja schon heutzutage die Farbenunterschiedsempfindlichkeit des sich zum Eisenbahndienst Meldenden genau festgestellt wird. Ja, Münsterberg geht sogar neuerdings soweit, daſs er zur Verhütung von Unglücksfällen vor dem jedesmaligen Dienstantritt die Aufstellung der persönlichen Gleichung, die ja durch Alkoholgenuſs usw., stark verändert sein kann, verlangt.

c) Technische Untersuchungsmöglichkeiten dieser beiden Funktionen.

Bei der exakten Messung der aufgestellten Aufmerksamkeitstypen kann man die Untersuchungen nun nicht ohne Unterscheidung der verschiedenartigen Ermüdbarkeit durchführen. Denn es ist klar, daſs konstante Aufmerksamkeit nur von demjenigen erzielt werden kann, der nicht schnell ermüdet.[1]

Man muſs nun zwei Arten der Ermüdbarkeit unterscheiden: Das eine Mal kann eine partielle Ermüdung von bestimmten Muskelpartien eintreten, das andere Mal eine allgemeine geistige Erschlaffung. Bei den von uns angeführten Beispielen wird es sich nun meistens um allgemeine Ermüdung, die die Schwelle der Aufmerksamkeit herabsetzt, handeln. Man hat also, um den konstanten

[1] Vgl. Brahn, Zeitschrift für Gesundheitspflege, Bd. 11 1897.

Aufmerksamkeitstyp zu erkennen, die Prüfung so zu veranstalten, dafs man längere Zeit hindurch einen gleichmäfsigen Arbeitsvorgang, der nicht muskulär, sondern nur allgemein ermüdet, ausführen läfst. Als besonders günstig hierfür hat sich der so einfache Durchstreichversuch erwiesen, der darin besteht, dafs man in einem gegebenen Text gewisse Buchstaben, z. B. alle a und e, durchstreichen läfst. Alle 1—3 Minuten gibt man dann ein Zeichen und läßt die Versuchsperson bei diesem Zeichen die Stelle, bis zu der sie beim Durchstreichen gekommen ist, markieren. Aus der Gröfse der in bestimmten Zeiträumen durchgesehenen Abschnitte und der Zahl der übersehenen, d. h. nicht durchgestrichenen Buchstaben läfst sich dann unschwer sowohl die Art des Arbeitens, d. h. vor allem die Konstanz der Aufmerksamkeit, als auch die Ermüdung ablesen.

Der Versuch, so einfach er ist, eignet sich gerade deshalb so gut für Versuche in der Praxis, weil er nichts Fremdartiges an sich hat und somit das bei Laien meist eintretende Gefühl der Befangenheit wegfällt, das oft, wenn nicht genügend Vorversuche vorausgegangen sind, sehr störend wirkt und eine grofse Fehlerquelle bildet. Da aber bei den Untersuchungen für Berufseignung, die ja nicht wissenschaftliche Zwecke, sondern praktische Ziele verfolgen, längere Vorversuche meist ausgeschlossen sind, so kommen für diesen Zweck lediglich Versuche in Frage, die mit einer einfachen Versuchsanordnung ausgeführt werden können. Denn man mufs sorgsam unterscheiden zwischen Versuchen im Laboratorium, die man zur exakten Beantwortung wissenschaftlicher Fragen mit psychologisch gebildeten Hilfskräften ausführt und dem Arbeiten in der Praxis, das praktischen, in unserem Falle beruflichen Zwecken dient und mit gänzlich ungeschulten Leuten vorgenommen wird. Es würde sich schwer rächen, wenn der Berufspsychologe diesen veränderten Gesichtspunkt nicht berücksichtigen würde.

Für die distributive Aufmerksamkeit ist nun vor allem der Umfang der Aufmerksamkeit[1] wesentlich; man kann ihn z. B. daran erkennen, dafs man am Tachistoskop bei längerer Expositionszeit an verschiedenen Stellen des Gesichtsfeldes optische Reize, z. B. Gruppen von geometrischen Figuren, wie Kreise, Dreiecke usw. gibt und dann feststellt, inwieweit die Versuchsperson die verschieden plazierten Eindrücke hat auffassen können.

[1]) Vgl. Wundt a. a. O. S. 351.

Es ist für das Wesen der Aufmerksamkeit sehr bezeichnend, daſs man nie beide Hälften des Gesichtsfeldes, sei es nun rechts oder links, oben oder unten, gleichmäſsig beobachten kann, wenn es auch nach den physischen Bedingungen sehr gut möglich wäre, sondern daſs man stets die eine mehr als die andere beachtet; charakteristisch sind dabei die Schwankungen; denn wenn man sich z. B. das eine Mal mehr auf die rechte Seite eingestellt hat, merkt man bald die Vernachlässigung der linken und wendet nun, um diese Vernachlässigung auszugleichen, seine Aufmerksamkeit wieder mehr der linken zu. Dadurch leidet aber wiederum die rechte Seite und so entsteht gewöhnlich eine spezielle Berg- und Talkurve. Selbstverständlich sind die Unterschiede hierbei individuell sehr groſs. Während der eine nur die psychologisch unvermeidliche Schwankungen aufweist, versagt der andere, wenn seine Aufmerksamkeit auf der rechten Seite in Anspruch genommen wird, auf der linken Seite völlig und umgekehrt.[1] Dieser Typ würde demnach für Arbeiten, die distributive Aufmerksamkeit erfordern, nicht verwendbar sein. Bestätigt hat sich diese ungleiche Aufmerksamkeitseinstellung in der Praxis am augenfälligsten bei den zwei- und mehrstühligen Webern, die trotz aller Übung es doch nie soweit bringen, gleichmäſsig gut an verschiedenen Stühlen zu arbeiten. Doch hat man auch gerade hier gesehen, wie verschiedenartig die Eignung der verschiedenen Individuen zu einer derartigen, eine verteilte Aufmerksamkeitsform erfordernden Arbeit ist.

Die rhythmischen Schwankungen der Aufmerksamkeit kann man bei Personen, die diesem rhythmischen Typ angehören, bisweilen schon bei dem Durchstreichversuch erkennen.[2] Es läſst sich hier manchmal ganz deutlich beobachten, wie Perioden mit groſser Fehleranzahl mit solchen mit geringer abwechseln. Allerdings wird bei diesem Versuche die Schwankung meist durch die zunehmende Ermüdung und durch die hierdurch herbeigeführten neuen Willensimpulse bzw. den Schluſsantrieb überdeckt. Man nimmt zur Feststellung der rhythmischen Aufmerksamkeit deshalb wohl besser einen Versuch, der selbst rhythmisch verläuft. Da der Arbeitsvorgang bei der rhythmischen Aufmerksamkeit, wie gezeigt, meist mit der Anforderung zum schnellen Reagieren in einem

---

[1]) Vgl. dazu WIRTH a. a. O. S. 127.

[2]) Vgl. auch KRAEPELIN, Philos. Stud., Bd. 19 S. 489ff.

bestimmten Gipfelpunkt verbunden ist, so könnte man einen akustischen Versuch etwa derart wählen: Man stellt die Versuchsperson vor einen Apparat, der einen langsam ansteigenden und stetig anschwellenden Ton erzeugt; jedesmal, wenn diese anschwellende Tonreihe auf einem sich deutlich abhebenden Gipfelpunkte, den die Versuchsperson nach kurzer Zeit schon durch den sich gleich bleibenden Rhythmus genau kennen wird, angekommen ist, läfst man sie eine bestimmte Reaktion ausführen und stellt dann die Differenz zwischen dem Ertönen des Signals und der Reaktion fest. Zeigt sich nun, dafs die Reaktion im Verlaufe des mindestens 2—3 Stunden dauernden Versuchs (also der Zeit, die bei industriellen Arbeitern meistens zwischen zwei Pausen liegt) sehr viel schlechter wird oder ganz ungleichmäfsig ist, so würde das ein Beweis sein, dafs die Versuchsperson zum mindesten nicht von vornherein über eine rhythmische Aufmerksamkeit verfügt. Bleiben die Resultate auch bei öfterem Wiederholen ungenügend, so darf man wohl daraus folgern, dafs diese Art der Aufmerksamkeitsbestätigung dem Aufmerksamkeitstyp der Versuchsperson zuwiderläuft.

Technisch könnte dieser Versuch vielleicht so ausgeführt werden, dafs man eine, durch mechanischen Antrieb genau regulierbare Sirene den Ton hervorbringen liefse. Das Schrillerwerden der Sirene bietet dabei den Vorteil, dafs man verhältnismäfsig rasch den Gipfelpunkt erkennt und sich einprägt; man könnte aber auch an die sogenannten Komplikationsversuche denken[1]. (Komplikation psychologisch gleich dem Zusammentreffen zweier Reize aus verschiedenartigen Sinnesgebieten). Die Vp. hätte dann etwa jedesmal beispielsweise beim Ertönen eines Glockensignals den Punkt anzugeben, an dem sich ein hin- und herpendelnder Zeiger beim Ertönen des Signals befand. Die Genauigkeit der Aufmerksamkeit kann dann daran erkannt werden, dafs man nachprüft, inwieweit die Angaben der Vp. über das Zusammenfallen der beiden Reize mit dem tatsächlichen Zusammenfallen übereinstimmen. Aus dem Gröfserwerden der Differenz kann man erkennen, inwieweit die Aufmerksamkeit der Vp. bei langandauernder, gleichmäfsig bleibender Aufmerksamkeitsanspannung in einem bestimmten Rhythmus, nachläfst. Allerdings kommen bei diesem Komplikationsversuch vor allem wegen des kürzeren

---

[1]) Vgl. WUNDT a. a. O. S. 67ff.

Zeitraumes, in dem sich der Prozefs hier wiederholt, die Bedingungen des zwar rhythmisch verlaufenden, aber doch nur in Zwischenräumen von einigen Minuten die Aufmerksamkeit momentan scharf anspannenden Arbeitsvorganges nicht so gut zur Geltung wie bei dem anschwellenden, einen Moment im Gipfelpunkt scharf fixierten und dann wieder abschwellenden Tone des oben besprochenen Versuchs. Vielleicht würde aber dann dieser Typ gerade für jene Aufmerksamkeitsform, die in ganz ungleichmäfsigen Intervallen starke momentane Konzentration verlangt, geeignet sein. Wir prüfen die Vp. deshalb diesmal so, dafs wir sie auf ein bestimmtes, in ungleichmäfsigen Zeiträumen wiederkehrendes Zeichen Wahlreaktionen ausführen lassen. Denn unrhythmische Konzentration auf einen bestimmten Moment kann natürlich nie wie die vorhergehende Tätigkeit automatisiert werden und wird deshalb besser durch Wahlreaktionen statt durch einfache Reaktionen geprüft, da diese viel eher rein muskulär werden.

Wir können aber die starke Konzentrationsfähigkeit auch noch durch die sogenannte Methode der Störungen untersuchen und zwar so, dafs wir die Vp., die mit einer ihre Aufmerksamkeit ganz anspannenden Arbeit beschäftigt ist, durch verschiedenartige Reize stören, indem wir sie beispielsweise nebenher auf das Vorlesen eines Textes achten heifsen oder selbst irgendeine zweite Handlung ausführen lassen und auf diese Weise zur verschärften Anspannung zwecks Überwindung der Störung anreizen.

Der einer starken Konzentration nicht fähige Typ wird dies nun nicht zuwege bringen, sondern der Störung erliegen, während der, wenn auch nur zu kurzer Konzentration befähigte durch die verstärkte Anspannung diese Störung überwinden und vielleicht noch besser als vorher arbeiten wird.

Auch die Versuche mit dem Ergographen und dem Dynamometer haben sich trotz mancher sicherlich berechtigter Bedenken in der Praxis überraschend gut zur Feststellung der Konzentrationsfähigkeit und momentanen Willensanspannung bewährt.

Die fluktuierende Aufmerksamkeitsform schliefslich, die einerseits negativ dadurch gekennzeichnet wird, dafs sie sich in keinem der bisher genannten Versuche, auch in dem letztgenannten, nicht

bewährt, kann man positiv am besten an der Schnelligkeit der Adaption erkennen.

Nachdem wir hiermit die hauptsächlichsten Formen der Aufmerksamkeitsuntersuchung kennen gelernt haben, sollen unter dem berufstechnischen Gesichtspunkte nun auch die hauptsächlichsten technischen Untersuchungsmöglichkeiten der für die Praxis wichtigen Reaktionsformen ganz kurz beschrieben werden.

Die Form der einfachen Reaktionsuntersuchung darf als bekannt vorausgesetzt werden. Die für die Praxis wichtige Frage, ob ein Individuum schnell und sicher oder ob es schnell und unsicher oder zwar sicher aber langsam reagiert, wird nun dadurch entschieden, dafs man die Vp. auf verschiedenartige Eindrücke, z. B. rotes, grünes, gelbes Licht usw. oder auf Eindrücke, die verschiedenen Sinnesgebieten entnommen sind, jeweils in bestimmter Weise, z. B. durch Druck auf einen bestimmten Hebel (wobei jeder Hebel einem der fünf Finger zugeordnet ist), reagieren läfst. Man mifst dann mittels einer durch elektrischen Kontakt mit dem Hebel in Verbindung stehenden Tausendstel Sekundenuhr (Chronoskop) die Zeit der Reaktion.

Man hat auf diese Weise die Möglichkeit, die schnelle Auffassungsfähigkeit und Impulsübertragung (Reaktionsschnelligkeit) in einem Akte zu messen. Durch die Differenz zwischen der einfachen Reaktionszeit und der Zeit bei Wahlreaktionen kann man dann jeden dieser beiden Faktoren gesondert erkennen.[1]

Andere Reaktionsarten mit vorbereitender Spannung lernten wir ja schon bei den Aufmerksamkeitsformen, speziell dem Sirenen- und Komplikationsversuche kennen. Es fragt sich nun, wie man die Reaktion auf unerwartete Reize, wie sie der Strafsenbahnführer bei einem unerwarteten Zwischenfall auszuführen hat, messen kann. Wir hatten diese Eigenschaft als unentbehrlich für das Verkehrsgewerbe gefunden. Wir sahen, dafs es nicht genügt, wenn der Strafsenbahnführer über eine gleichmäfsige Auf-

[1]) Vgl. Wundt, Physiolog. Psychol. 5. Aufl., S. 452. (Unterscheidung in einfache Reaktionen, Reaktionen mit einem Erkennungsakt (R_e), mit einem Unterscheidungsakt (R_u), endlich mit einer Wahl oder einer Assoziation ($R_{uw} \cdot R_{ca}$) und die aus dieser Theorie sich ergebenden Berechnungsweisen: $R = R_e - R$, $U = R_u - R_c$, $W = R_w - R_u$, $A = R_a - R_e$

Dagegen Wirth, Analyse der Bewufstseinsphänomene S. 406 („Disjunktive Reaktion").

Ferner vgl. C. H. Mill, On choice, Am. Journ. of Psych. 587.

merksamkeit verfügt und wenig ermüdbar ist, ferner die Bewegungen der verschiedenen die Schienen kreuzenden Objekte richtig abschätzen kann und Weite des Blickfeldes besitzt, sondern er mufs vor allem bei unerwarteten Zwischenfällen sofort richtig reagieren können. Nun wird es sich bei diesem Reagieren allerdings fast stets um das sofortige Anziehen der Bremse handeln: Es würde also ein einfacher Reaktionsversuch genügen und es wäre die kürzere muskuläre Reaktionsart zu bevorzugen. Doch bekommen wir bei dem einfachen Reaktionsversuch noch nicht das wichtige Moment der Überraschung, das, wie wir sahen, bei so vielen einen stark verzögernden Einflufs ausübt. Wir müssen deshalb die Versuche berücksichtigen, bei denen dieses Moment eine Rolle spielt; es sind zweierlei: 1. die sogenannten „Vexierversuche", deren Wesen darin besteht, dafs in einer Serie von Reaktionen plötzlich nach dem Vorsignal der angekündigte Reiz ausbleibt oder ein heterogener eintritt, auf den die Vp. dann, wie bei dem Ausbleiben des Reizes, ebenfalls nicht reagieren darf. (Sie reagiert aber fälschlicherweise doch sehr oft und wird dadurch dann verwirrt, was man an der Zeit der nachfolgenden regulären Reaktionen erkennen kann.) Besser scheinen uns aber noch die sogenannten „Tuschversuche" das Wesen der von uns gesuchten Geistesverfassung zu treffen. Das Prinzip dieser Versuche besteht darin, dafs in eine Serie von regulären Reaktionsversuchen ein zwar vorher angekündigter, aber im konkreten Moment dennoch unerwartet kommender heftiger Reiz überraschend eingestreut wird, auf den die Vp. in einer bestimmten Weise zu reagieren hat. Es ist somit ziemlich genau die Lage, in der sich der Strafsenbahnführer befindet, wiedergegeben, denn auch dieser ist während seiner Tätigkeit ständig gewissermafsen „eingestellt" auf irgendeinen Zwischenfall, der aber im konkreten Fall, wenn z. B. ein Kind in den Wagen hineinläuft, dennoch stets unerwartet kommt! Wir hätten hier einmal einen Fall, in dem sich der Laboratoriumsversuch den Bedingungen der Praxis fast völlig angleicht!

d) Erörterung der Frage des Übungseinflusses. Praktische Folgerungen hieraus.

Nachdem wir so die für unsere berufstechnischen Zwecke vor allem in Frage kommenden Aufmerksamkeits- und Reaktions-

[1]) Vgl. Wirth a. a. O. S. 404/05.

formen und ihre hauptsächlichsten technischen Untersuchungsmöglichkeiten kennen gelernt haben, müssen wir uns noch kurz mit dem mit unserer Fragestellung eng verbundenen Problem des Einflusses der Übung auf die oben besprochenen beiden Funktionen, wie auch im weiteren Umfange, beschäftigen:

Wir haben im vorhergehenden bei der Analyse der verschiedenen Aufmerksamkeits- und Reaktionsformen verschiedenartige Typen stillschweigend als gegeben angenommen. Nun könnte man aber den Einwand erheben, dafs zwar eine gewisse Bevorzugung von jeweils einer der analysierten Aufmerksamkeits- und Reaktionsformen bei den meisten Individuen bestehe, dafs aber durch Übung jeder jeden Typ in sich ziemlich gleichmäfsig ausbilden könne. Ist das der Fall, so würde natürlich unsere für die niederen Berufe gegebene, hauptsächlich auf der verschiedenenartigen Aufmerksamkeits- und Reaktionsform beruhende Differenzierung innerhalb dieser Berufsgruppe hinfällig werden und es bliebe nur rein negativ die Abgrenzung gegen die mittleren und höheren Berufe durch das Merkmal der geringeren Anforderungen an die allgemeinen psychischen Qualitäten bestehen. Nun haben aber fast alle Arbeiten, die über diese Frage der Um- und Abänderung von Dispositionen gemacht worden sind, und von denen wir hier, aufser denen von COHN[1] und A. v. SYBEL[2] nur als eine der neuesten die von SIEBENHAAR[3] erwähnen wollen, ziemlich übereinstimmend ergeben, dafs trotz aller Übung, besonders bei den psycho-physischen Funktionen, die ursprüngliche Anlage durch alle Übungserscheinungen immer wieder unablenkbar hervortritt, so dafs das alte Sprichwort: „Niemand kann aus seiner Haut", wenigstens auf psychophysischem Gebiete, eine wissenschaftliche Bestätigung erfahren hat. Ein gewisser Rhythmus und ein gewisses Tempo[4] scheint jedem Individuum angeboren zu sein und durch keine Übung jemals verdrängt, ja kaum eine Zeitlang überdeckt werden zu können. Ganz sicher erreicht aber das Individuum seine Höchstleistung nur in den ihm von Natur gegebenen Aufmerksamkeits- und Reaktionsformen, so dafs hiermit unsere Frage, die ja nach

---

[1]) Vgl. COHN, ZPs, Bd. 15, 1898 S. 161.

[2]) A. v. SYBEL, ZPs, I. Abt., Bd. 53, 1909 S. 257.

[3]) Vgl. Päd.-Psychol. Arbeiten, Bd. IV. (Veröffentlich. des Leipzig Lehrervereins 1914.)

[4]) Vgl. STERN's „Psychisches Tempo". Über Psychol. d. ind. Diff. Lpzg. 1900 S. 115.

dem Optimum der Verwendungsmöglichkeit innerhalb eines gewissen Berufskreises forscht, schon prinzipiell erledigt ist; denn wenn man überhaupt zugibt, dafs auch in den niederen psychophysischen Funktionen Unterschiede vorhanden sind und somit die individuelle Eignungsfrage auch hier berechtigt ist, so würde es sich in der Praxis nur noch darum handeln, ob die Aussichten eines bestimmten industriellen Berufs, etwa infolge Konjunkturveränderungen, die geringere Leistungsfähigkeit in diesem Berufe ausgleichen oder ob die Differenz in der Eignung zu grofs ist, um einen Wechsel anzuraten. Denn selbstverständlich ist auch der beispielsweise an rhythmische Arbeit gewöhnte bzw. für sie geeignete industrielle Arbeiter nicht gänzlich aufserstande, ein andermal eine völlig arhythmische Arbeit gepaart vielleicht mit extremer momentaner Aufmerksamkeitsanspannung, zu vollziehen. Immerhin kann diese Verschiedenheit des Aufmerksamkeits- und Reaktionsvorganges in der anderen Arbeit so stark wirken, dafs ihm die neue Arbeit zur Marter, ja in extremen Fällen auch vielleicht schlechterdings unausführbar wird; und das würde dann allerdings für die Frage der Berufseignung von ausschlaggebender Bedeutung sein. Somit wird hier die Grenze durch das praktische Leben gezogen. Das einer gegebenen psycho-physischen Konstitution entsprechende Optimum zu finden, bleibt aber die Aufgabe der Berufspsychologie, wenn man auch bis zu einem gewissen Grade die Umwandelbarkeit und Überführbarkeit der einzelnen Typen ineinander zugeben wird!

Recht instruktiv läfst sich diese Ansicht auch bei der Untersuchung der verschiedenen Arten des Gedächtnisses demonstrieren, auf die wir hier deshalb noch kurz eingehen wollen: Soll nämlich irgendeine Menge von Gedächtnismaterial dem einzelnen zugeführt werden, so kann das in der mannigfachsten Weise geschehen, teils durch das Auge, teils durch das Ohr oder durch die Bewegung der Sprachmuskulatur oder durch die schreibende Hand. Es zeigt sich nun, dafs zwar auf jede Weise jeder Typ sich eine Menge Gedächtnismaterial einprägen kann, dafs aber der Aufwand der nötigen psychischen Energie ganz verschieden ausfällt, je nachdem die Anlage der Vp. in zweckentsprechender Weise beansprucht wird. Die Zeit des Lernens, wie sie an der Zeit der Dauer der Exposition und der Zahl der Wiederholungen gemessen werden kann, die Ermüdung der Vp., sowie das Abklingen der Gedächtnisspuren ist in den weitesten Grenzen verschieden, je nach der Art der Ein-

prägung, die von dem einzelnen Typ verlangt wurde. Der erzielte Effekt setzt sich also hier aus der richtigen Benutzung der gegebenen Anlage und der aufgewandten Übung zusammen. Dabei dürfte bei wenig ausgeprägten Typen die Übung, bei scharf ausgeprägten hingegen der ursprüngliche Typus die gröfsere Bedeutung haben.[1]

Zusammenfassend kann man darum wohl sagen, dafs auf jeden Fall der ursprüngliche Typus von hoher Bedeutung ist, dafs aber in den Fällen, in denen der Typus nur schwach ausgeprägt ist, sich die Aufmerksamkeits-, Reaktions- und Gedächtnisarten bis zu einem gewissen Grade ineinander durch Übung überführen lassen. Nicht scheint das hingegen für die starken Ausprägungen der genannten Typen zu gelten, bei denen die Übung die ursprüngliche Anlage nur in sehr geringem Grade wird abändern können, sowie für die Denk- und Vorstellungstypen, die wir als ausschlaggebend für die höheren Berufe kennen lernen werden.

A. Individualpsychologisch: Die verschiedene Wirkung der Monotonie der Arbeit und des Zusammenarbeitens mit anderen auf den einzelnen.

Noch ein anderer Punkt mag hier erwähnt werden, der bei der industriellen Arbeit eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt: Der verschiedenartige Einflufs, den gleichförmige oder ungleichförmige Arbeit auf den Menschen ausübt. Es gibt einen Typ Menschen, dem eine sich stets gleich bleibende Arbeit so zur Qual wird, dafs die Betreffenden diesen Zustand einfach nicht länger ertragen können und einen Wechsel vornehmen müssen. Und andererseits gibt es wieder einen Typ, den die dauernd gleich bleibende Arbeit durch die dauernd wachsende Übungswirkung so beeinflufst, dafs diesen Menschen die Arbeit dadurch geradezu erleichtert wird, ohne dafs sich Gefühlsreaktionen gegen die Monotonie einstellen. Es wäre darum sowohl im Interesse des Arbeitgebers wie des Arbeitnehmers kein ungerechtfertigtes Verlangen, diejenigen, die nicht fähig sind, „eine längere Wiederholung einer Aufmerksamkeitsspannung ohne wachsende Un-

---

[1]) Vgl. die Fälle der beiden Rechner INAUDI und DIAMANDI.

lust zu erleben"[1], von den Arbeiten fernzuhalten, bei denen die Gleichförmigkeit aufs äufserste ausgeprägt ist, und solche Arbeiten vielmehr Leuten von dem 2. Typ aufzutragen. Dafs es tatsächlich eine ganze Anzahl von Leuten gibt, die dem 2. Typ angehören, dafür legen die Sammlungen von Arbeiteraussagen, wie sie vor allem LEVENSTEIN bei den Bergarbeitern in Schlesien und anderen durchgeführt hat[2] und Untersuchungen von Schülern MÜNSTERBERGS, die im Laboratorium der Harvard Universität durchgeführt worden sind, Zeugnis ab.

MÜNSTERBERG erklärt diese Verschiedenheit folgendermafsen[3]: Es gibt eine Gruppe, bei der ein inneres Erlebnis die psychophysische Bereitschaft für den betreffenden Akt zunächst verbraucht und erschöpft. Wird derselbe Akt, dieselbe Auffassung, dieselbe Aufmerksamkeitsanspannung, dieselbe Willensleistung nun noch einmal verlangt, so ist die seelische Disposition für sie geringer und es ist eine gröfsere Anstrengung nötig, denselben Vorgang noch einmal durchzumachen. Wiederholt sich der Prozefs in gleichförmiger Weise längere Zeit, so findet es die Aufmerksamkeit immer schwieriger, die gleiche innere Reaktion zu vollbringen; das Unbehagen wächst und wird schliefslich unerträglich. Bei der anderen Gruppe dagegen erscheint das Durchleben eines Aktes gewissermafsen wie eine Vorbereitung für die Wiederholung, wie eine innere Einübung bestimmter Einstellung, so dafs der Vorgang das zweite Mal sich glatter und müheloser abspielt. Das Ergebnis ist, dafs die Verrichtung nicht nur immer besser gelingt, sondern auch mit immer geringerer Friktion und wachsendem Behagen zur Ausführung kommt.

Eine 2. Gruppe, bei der das Verhalten der einzelnen sehr verschieden ist, besteht in dem Reagieren auf die mannigfachen Einflüsse des Zusammenarbeitens im Fabriksaal. Viele Arbeitsprozesse sind ja so beschaffen, dafs die daran Teilnehmenden in gleichem Tempo arbeiten müssen, da das Tempo des einen das des anderen bedingt.

Experimentelle Untersuchungen über Zusammenarbeit[4] haben

---

[1]) Vgl. MÜNSTERBERG, Psychotechnik S. 409, ferner HERKNER, Die Bedeutung der Arbeitsfreude, Abhandlung der Gehe-Stiftung.

[2]) Vgl. A. LEVENSTEIN, Die Arbeiterfrage, München 1912.

[3]) Vgl. MÜNSTERBERG, Psychotechnik S. 408.

[4]) Vgl. MÖDE, Gruppenpsychologie, Kap. Wetteifer, Struktur und Ausmafs. MEUMANN-SCHEIBNER, ZPdPs. 1914 S. 353ff.

nun die in der Praxis schon vielfach beobachtete Tatsache als allgemeingültig bestätigt, daſs beim Arbeiten in der Gruppe die langsamen Arbeiter und die langsam reagierenden Individuen zu dem Niveau des Durchschnittes heraufgezogen werden, während umgekehrt die schnellen Arbeiter und schnell Reagierenden im Tempo nachlassen und sich von der anderen Seite ebenfalls dem Durchschnitt nähern. Man muſs es deshalb als eine gewisse Kraftverschwendung ansehen, wenn die guten und schnellen Arbeiter in das Arbeitstempo des Durchschnitts mit hereingezogen werden, das sie doch nicht zu steigern vermögen.

Empfehlenswert wäre es sicherlich, diese Individuen zu gesonderten Abteilungen zu vereinigen, in denen sie nicht durch das langsamere Tempo der weniger Geeigneten gehindert werden. Es ist dies prinzipiell dieselbe Frage, die wir auch bei den modernen Fragen der Schulorganisation finden und die in dem Mannheimer Schulsystem ihren prägnanten Ausdruck gefunden hat, nur in unserem Falle von dem Lernprozeſs auf den Arbeitsprozeſs übertragen.

Dort lautete die Frage: Wie kann man befähigteren Individuen die Möglichkeit zu schnellerem und intensiverem Arbeiten in der Schule bieten? Die Lösung bestand negativ in der Abzweigung der Schwachbegabten in Förder- und Hilfsklassen und positiv in der Einrichtung von Sonderklassen für Höherbefähigte (was allerdings erst jetzt in der Ausbildung begriffen ist)[1].

Eine ähnliche Differenzierung könnte man nun in der Arbeiterschaft entsprechend der Schnelligkeit und Güte des Arbeiters, wie sie sich in den Aufmerksamkeitsqualitäten, der schnellen Reaktion und der geringen Ermüdbarkeit dokumentiert, einrichten. Es würden dann wohl auch die heutigen Schwierigkeiten des Akkordlohnsystems, das ja vielfach in der Form des Gruppenakkords gehandhabt wird, durch die annähernd gleichmäſsige Beschaffenheit der einzelnen Mitglieder der Gruppe gemindert werden.

Eine wichtige Frage, die sich an die Gruppenarbeit anschlieſst, wäre nun noch die Feststellung der verschiedenen psychischen teils anregenden, teils deprimierenden Einflüsse der gemeinsamen Arbeit im Fabriksaal auf die verschiedenen Individuen; denn es steht fest, daſs diese Einflüsse auf verschieden veranlagte

---

[1]) Vgl. „Jahresberichte des Mannheimer Volksschulrektorats".

Naturen auch verschiedenartig wirken. Der differenziertere Typ scheint hierbei unter der Arbeit mit vielen zusammen durch die Unmöglichkeit, sich persönlich zu entfalten, sowie durch das Mechanische der Arbeitsteilung und den Zuschnitt der Arbeit auf den Durchschnitt, oft stark deprimiert zu werden, während der psychisch robustere Typ an dieser Gemeinsamkeit der Arbeit eher Gefallen findet.

Es sind dies Probleme, die in das Gebiet der Kollektivpsychologie gehören. Ansätze zum Studium in dieser Richtung finden sich in Frankreich bei Le Bon[1] und Tarde[2], in Deutschland bei Simmel[3] und den Brüdern M. und A. Weber, sowie in der Enquête des Vereins für Sozialpolitik über Auslese und Anpassung der Arbeiterschaft und den Untersuchungen Levensteins.[4]

B. Politisch: Die Einflüsse der verschiedenen Arbeiterqualität, rassenmäfsig betrachtet auf die Handelsbeziehungen und Handelspolitik.

Die Frage der industriellen Eignung, die wir in erster Linie von Aufmerksamkeits- und Reaktionsformen und der verschiedenartigen Ermüdbarkeit abhängig gemacht haben, hat aber auch in handelspolitischen Erörterungen der Nationalökonomie eine nicht unbedeutende Rolle gespielt. Es bestand nämlich vor allem um die Wende des 20. Jahrhunderts in Deutschland eine starke Strömung, die man als Exportpessimismus bezeichnen kann und die ihre prägnantesten Vertreter in Adolf Wagner[5] sowie L. Pohle[6] und J. Wolf gehabt hat. Diese Richtung verurteilt im Gegensatz zu Forschern wie L. Brentano[7] und Dietzel[8] den übermäfsigen Industrieexport und zwar teils, wie vor allem Wagner, aus national-

[1]) Vgl. Le Bon, Psychol. d. Massen, Leipzig 1908.

[2]) Vgl. Tarde, Die Gesetze der Nachahmung.

[3]) Simmel, Soziologie.

[4]) Vgl. dazu Moede: Psychophysik d. Arbeit. Arch. f. Päd., 1913 S. 195ff. sowie Chorlernen und Einzellernen; ebenda S. 383ff.

[5]) Adolf Wagner, Vgl. Agrar- und Industriestaat, 2. Aufl., Jena 1902.

[6]) Vgl. L. Pohle, Deutschland am Scheidewege, Leipzig 1902.

[7]) L. Brentano, Freihandelsargumente, 2. Aufl., Berlin 1910.

[8]) Vgl. Dietzel, Theorie der drei Weltreiche, Berlin 1900.

Im pessimistischen Sinne äufsern sich auch die „Veröffentlichungen des mitteleuropäischen Wirtschaftsvereins", dessen Gründer J. Wolf ist. (Vgl. auch J. Wolf, „Das Deutsche Reich und der Weltmarkt", Jena 1901 S. 9ff.)

ökonomischen Gründen, teils, wie Pohle, aus sozialpolitischen. Pohle glaubt nämlich nachweisen zu können, dafs der Export von manchen industriellen Erzeugnissen nur durch Schleuderpreise ermöglicht wird und diese demnach nur unter sozialökonomisch ungünstigen Bedingungen hergestellt werden könnten. Da aufserdem mit der Zeit eine hohe Wahrscheinlichkeit bestände, dafs die jetzigen Agrarländer sich industriell emanzipieren würden, würde die Schwierigkeit, industrielle Produkte abzusetzen, später nur noch gröfser werden. Die Behauptung nun, dafs sich die Agrarländer in der kommenden Zeit von den industriellen Ländern emanzipieren würden, ist von den verschiedensten Punkten aus zu widerlegen versucht worden. Einmal wiesen die einen wie Dietzel darauf hin, dafs gerade die grofsen Industrieländer, wie z. B. Deutschland und England, füreinander die besten Abnehmer seien und somit bei einer Entwicklung der Agrarländer zum Industrialismus der gegenseitige Absatz von Industrieprodukten, die in den alten Industrieländern doch stets besser und spezialisierter hergestellt werden könnten, nur noch steigen würde. Die anderen aber wiesen darauf hin, dafs ja selbst nach einem Verluste der heutigen Agrarländer noch die riesigen Länderkomplexe der subtropischen Gebiete bleiben würden, die für die Entwicklung zu einem Industriestaat kaum in Frage kämen. Denn erstens hätten diese Länder nicht die nötigen Rohstoffe und Kohlen, und ferner seien die in ihnen lebenden Völker und Rassen zur industriellen Arbeit nicht geeignet. — Die Behauptung nun, dafs die tropischen und subtropischen Länder keine oder wenig Rohstoffe und Kohlen hätten, ist in den letzten 15 Jahren für einen grofsen Teil von ihnen, wie vor allem für das südliche China, wo man im Jangtsetal bekanntlich sehr grofse Eisen- und Kohlenvorräte vorgefunden hat, als unzutreffend nachgewiesen worden. Aufserdem aber haben die beiden letzten Jahrzehnte durch die Verbesserung in der Ausnutzung des Wassers durch Turbinenanlagen und elektrische Fernleitungen, wie auch durch die Schaffung des Ölmotors (Dieselmotor), den kohlenarmen Ländern teilweise sehr grofse neue Kraftquellen eröffnet. Die eine Bedingung, die diese Länder an der industriellen Entwicklung hindern soll, fällt somit weg, und es bleibt nur noch die Behauptung, dafs sich die Bewohner der tropischen und subtropischen Länder sowohl ihrer ganzen Beschaffenheit nach als auch des Klimas wegen nicht zur industriellen Arbeit eigneten.

Sehen wir, wie sich die Europäer, die in Indien und China Fabriken mit einheimischen Arbeitern geleitet haben, über deren industrielle Eignung äufsern. Die Erfahrung, die besonders die Engländer in ihren chinesischen Unternehmungen[1] gemacht haben, gehen nun übereinstimmend dahin, dafs sich trotz der billigen Arbeitslöhne und den, abgesehen von der Temperatur, nicht ungünstigen äufseren Faktoren, eine Industrie mit einheimischen Arbeitskräften auch unter fremden Werkmeistern wegen der mangelhaften Beschaffenheit der Arbeiterschaft nur schwer entwickeln läfst, denn zu allen Arbeitsprozessen, die eine angespannte Aufmerksamkeit (wie z. B. das Weben) oder schnelles Reagieren (wie z. B. in den meisten Zweigen der chemischen Industrie und in vielen der Maschinenfabrikation) erforderten, sei der Kuli unfähig. Er arbeitete zwar unermüdlich seine 16 Stunden pro Tag, doch könne er sich nicht zu aufmerksamer und konzentrierter Arbeit aufschwingen. Auch wenn man die Arbeitszeit wesentlich herabsetze, bleibe doch die Leistung gleichmäfsig minderwertig, so dafs der Grund der schlechten Arbeit nicht etwa in zu langer Arbeitszeit zu suchen sei. Deshalb sei es z. B. kaum möglich, feine Garnsorten und -Nummern, die ja leichter rissen, herzustellen.

Das gleiche wird uns von Indien[2] und Japan berichtet, die beide, besonders Japan, eine ausgedehnte Textilindustrie besitzen, aber doch die feineren Garnnummern von Europa importieren, wie die Statistik zeigt.[3]

Die Japaner scheinen allerdings in den letzten Jahren, wenn auch nur in geringem Mafse, in dieser Beziehung Fortschritte gemacht zu haben, während man dies von den Indern noch nicht sagen kann.

Es scheint also fast, als ob die minderen Leistungen in den industriellen Berufen weniger auf die technischen Hilfsmittel als auf die Ungeeignetheit dieser Völker zu industriellen Berufen zurückzuführen wäre. Inwieweit dies ihrer psycho-physischen

---

[1]) Vgl. The China Yearbook 1913 S. 466—533. Den Mangel an Ausdauer und Ordnungssinn sowie Ordnungsgabe rügt auch M. v. Brandt („Die gelbe Gefahr", Z. f. Sozialwiss. 1901) wie auch J. Wolf („Das Deutsche Reich und der Weltmarkt" 1901 S. 22ff.)

[2]) Über Indien vgl. auch die Zeitschrift „Export" 1892 S. 352.

[3]) Vgl. Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich S. 25.

Konstitution, vielleicht auch den geopsychischen Bedingungen[1] zuzuschreiben ist, kann erst eine fernere Zukunft lehren. Sollte die geringe industrielle Eignung dieser Völker wirklich durch psycho-physische Elemente bedingt sein, so würde dies sicher für die Zukunft ein für den europäischen Fabrikatenexport stark ins Gewicht fallender Faktor sein und wohl eine der wichtigsten Konsequenzen der verschiedenartigen „Berufseignung" darstellen![2]

Kapitel IV.

Die „mittleren" Berufe.

Während man bei der oben besprochenen Berufsgruppe der spezialisierten Tätigkeiten, vermittels des Aufmerksamkeits- und Reaktionsexperimentes vor allem, ziemlich eindeutig und verhältnismäſsig leicht die Eignung eines Bewerbers für eine bestimmte Tätigkeit feststellen kann, kompliziert sich der Vorgang naturgemäſs bei den mittleren und höheren Berufen. Hier tritt auſserdem noch eine andere Frage auf: Genügt es, wenn man bei diesen Berufen die verschiedenen in Anspruch genommenen Funktionen isoliert untersucht, um dann durch eine bestimmte Verrechnung der Einzelresultate ein Gesamtbild zu erhalten, oder kommt es hier vielleicht mehr auf die Lagerung der einzelnen Teilfunktionen und ihr Verhältnis zueinander an?

---

1) Vgl. Hellpach, Die geopsychischen Grunderscheinungen.

2) Vgl. hierzu auch die Ausführungen bei Schmoller, Grundriſs der allgemeinen Volkswirtschaftslehre, Leipzig 1900 S. 132ff., in denen er über die verschiedenartige Eignung von Rassen und Völkern, wenn auch nur fragmentarisch, spricht.

Ferner die Behandlung des Problems bei A. Sartorius, Frhr. v. v. Waltershausen, in seiner Abhandlung „Beiträge zur Beurteilung einer wirtschaftlichen Föderation von Mitteleuropa" (Zeitschr. f Sozialwiss. 1902). S. hebt dabei hervor, wie verschiedenartig doch Sparsamkeit, Sorgfalt, Arbeitsamkeit, Unternehmungs- und Handelsgeist, Nachahmungstrieb, Anpassungsfähigkeit, Erfindungstalent, Kunstsinn, Verständnis für mechanische Zusammenhänge und wissenschaftliche Durchdringung des Stoffes bei den einzelnen Völkern und Rassen verteilt sind! Etwas Zusammenfassendes und Systematisches gibt es über diese Frage aber leider noch nicht, vielmehr bleibt hier das meiste noch subjektiver Ansicht überlassen!

Schon MÜNSTERBERG hat diese zweifache Möglichkeit gesehen, wenn er in „Psychologie und Wirtschaftsleben"[1] u. a. davon spricht, dafs man einmal den Geistesprozefs, den die berufliche Tätigkeit erheischt, als ein unzerlegbares Ganzes auffafst und experimentelle Bedingungen herstellt, unter denen sich dieses komplizierte seelische Geschehen in abstufbarer Weise betätigen kann und das andere Mal die seelische Arbeit in ihre Komponenten zerlegt und dann jede Elementarfunktion in isolierter Form prüft.

Beide Methoden haben ihre Vorteile und ihre Nachteile. Sucht man den psychischen Komplex durch einen einzigen psychologischen Versuch zu erfassen, so wird sich dieser Versuch notwendig seinem Vorbild bis zu dem Grade nähern müssen, dafs er wie eine verkleinerte Wiedergabe desselben erscheint. Dadurch wird aber das Experiment der Klarheit und Eindeutigkeit, die wir sonst durch Isolierung psychischer Funktionen in ihm erhalten können, beraubt. Findet man deshalb nicht einen Versuch, der wirklich hohen Symptomwert hat, so werden die Resultate unsicher. Andererseits spart man bei dieser Methode wiederum die Schwierigkeit der Berechnung.

Diese Schwierigkeiten der Berechnung machen sich hingegen bei der zweiten Methode, der Untersuchung von künstlich herausgeschälten Teilfunktionen, störend bemerkbar; denn es ist keineswegs selbstverständlich, dafs die einzelnen durch die jeweilige Analyse sich ergebenden Teilfunktionen für den untersuchten Beruf von gleicher Wichtigkeit sind. Hat man aber beispielsweise gefunden, dafs für einen Beruf fünf Eigenschaften von Wichtigkeit sind, und jede dieser fünf Eigenschaften einzeln untersucht, so tritt demnach die Frage auf, in welchem Wertverhältnis diese fünf untersuchten Eigenschaften zueinander stehen. Soll man jede dieser Eigenschaften mit $^1/_5$ bewerten oder vielleicht eine der Eigenschaften mit $^3/_{10}$, eine nur mit $^1/_{10}$ und die restlichen drei mit je $^1/_5$? Man sieht, es ist dies eine Schwierigkeit, die unabhängig vom Experiment dasteht und nur durch die Bewertung der einzelnen psychischen Eigenschaften im Verhältnis zu dem durch den jeweiligen Beruf bedingten speziellen Ineinandergreifen, gelöst werden kann.

---

[1]) MÜNSTERBERG, Psychologie und Wirtschaftsleben, S. 42.

Die Berechnungsweise MÜNSTERBERG's, die fünf als wesentlich herausgegriffenen Eigenschaften gleichzuwerten, ist daher noch ziemlich roh. Es ergibt sich in dem uns vorliegenden Falle noch die weitere Schwierigkeit, daſs die fünf geprüften Eigenschaften teilweise dem psycho-physischen Gebiete (wie das Treffen der Schaltlöcher), teilweise dem rein psychischen (wie die Prüfung der Assoziationsfähigkeit) angehören.

Es müſsten hier bei späteren Versuchen noch feinere Berechnungsweisen Platz greifen; das gleiche gilt auch von den Versuchen, bei denen Schnelligkeit der Ausführung und Anzahl der Fehler in Beziehung zu setzen sind und bei denen MÜNSTERBERG ebenfalls ziemlich willkürlich eine gewisse Fehlerzahl durch erhöhte Schnelligkeit der Ausführung kompensiert.

Allgemein kann man sich wohl über die Anwendbarkeit der beiden Methoden dahin äuſsern, daſs die erstere, einen einzigen komplexen Test mit hohem Symptomwert zur Grundlage zu nehmen, nur in ausgewählten Fällen wird zur Anwendung kommen können, während die zweite, Einzelfunktionen zu untersuchen und sie dann in Beziehung zueinander zu setzen, unter eventuall verschiedener Bewertung der einzelnen aufgefundenen Resultate, wohl meistens trotz der schwierigeren Berechnungen zum Ziele führen dürfte. Wir sind im folgenden, wo wir ausschlieſslich der zweiten Methode folgen, auf diese Fragen der Berechnung noch nicht eingegangen, da uns vorläufig die Frage der Analyse der Berufe und deren experimenteller Untersuchungsmöglichkeiten ganz in Anspruch nimmt, möchten dieselbe aber in ihrer Bedeutung keineswegs unterschätzt wissen.

Wir gehen nunmehr zur Veranschaulichung dieser Methode zur Wiedergabe von drei Beispielen über, von denen das erste sich mit der Analyse und Versuchsanordnung der schon erwähnten Arbeit MÜNSTERBERG's beschäftigt, während die Versuchsanordnung zu dem zweiten und dritten Beispiel von dem Verfasser selbst herrührt.

a) Untersuchungen an Telephonistinnen.

Der Untersuchung MÜNSTERBERG's an Telephonistinnen gebührt als der ersten auf diesem Gebiete der Vortritt. Einen wie weitgehenden Einfluſs schon die Untersuchung eines so speziellen Berufes wie des der Telephonistin erlangen kann, mag man daran

erkennen, dafs eine einzige amerikanische Gesellschaft, die „bell telephone company" allein über 16000 Telephonistinnen beschäftigt. Die Organisation der Gesellschaft ist so, dafs die neu aufgenommenen Mädchen erst einige Monate auf Kosten der Gesellschaft eine Telephonschule absolvieren, in der sie schon einen Monatsgehalt von 70 M. erhalten, worauf sie dann noch ein halbes Jahr unter Aufsicht arbeiten. Da sowohl während der Zeit auf der Telephonschule wie auch während des halben Probejahres eine Anzahl der Mädchen, weil sie sich nicht zu dem Berufe eignen, wieder entlassen werden mufs, kann man ermessen, was für pekuniäre Opfer mit einer Anstellung von ungeeigneten Kräften verbunden sind! Die Arbeit am Telephon erfordert nun vor allem 4 Eigenschaften (genau analysiert ergeben sich sogar 14 verschiedene psycho-physische Akte, vgl. MÜNSTERBERG):

1. Gutes Behalten der Zahlen,
2. Aufmerksamkeit,
3. Schnelligkeit in der Ausführung,
4. Genauigkeit im Treffen der Schaltlöcher

Hat die Telephonistin ein schlechtes, unmittelbares Zahlengedächtnis, so wird sie falsche Anschlüsse herstellen, desgleichen wird sie aber auch in bewegten Stunden, wie zur Zeit des Mittagsverkehrs (Börse) und in den Zeiten vor Feiertagen, wenn sie ihre Aufmerksamkeit nicht konzentrieren und nicht zeitweise mit grofser Schnelligkeit arbeiten kann, unbrauchbar sein. Aber alle diese geistigen Eigenschaften werden ihr nichts nützen, wenn sie nicht auch imstande ist, beim schnellen Arbeiten geschickt die Schaltlöcher zu treffen. Es ist dies jedoch, da z. B. in Leipzig jede Telephonistin 20000 Anschlüsse vor sich hat, bei der durch diese grofse Zahl von Schaltlöchern bedingten Kleinheit der Löcher keineswegs einfach. MÜNSTERBERG untersuchte nun die 4 genannten Eigenschaften wie folgt:

Zur Messung des Zahlengedächtnisses sprach er der ganzen Telephonistinnenklasse zunächst zwei vierstellige, dann zwei fünfstellige usw., bis einschliefslich zwölfstellige Zahlen langsam vor und verlangte, dafs die Mädchen die Zahlen auf ein Signal niederschrieben. Auf gleich einfache Weise untersuchte er die Aufmerksamkeitskonzentration und ihre Schwankungen durch den Durchstreichversuch.[1] Die Treffsicherheit und Genauigkeit der Raum-

[1]) Nach BOURDON.

unterscheidung prüfte er, indem er im Rhythmus nach dem Takt des Metronoms drei durch ein Kreuz gekennzeichnete Punkte, die verschiedene Armbewegungen erforderten, zu treffen befahl und aufserdem Foliobogen nach verschiedenen Gröfsenmafsen nach dem Augenmafs einteilen liefs. Die Schnelligkeit der Bewegung schliefslich untersuchte er dadurch, dafs er verschiedene Zickzacklinien-Bewegungen so schnell wie möglich ausführen liefs und vervollständigte das ganze Experiment durch einige einfache, kausale Assoziationsversuche nach Ries.[1]

Die Wertung der sämtlichen Versuche erfolgte dann nach Punkten, wobei er die gesamten Versuche als gleichwertig ansah.

Man sieht aus diesen Beispielen, mit wie einfachen Mitteln in manchen Fällen eine für die Bedürfnisse der Praxis durchaus ausreichende Untersuchung durchgeführt werden kann; denn die Resultate, die sich hier natürlich nach den oben von uns erwähnten Prinzipien des Zusammenfallens der Versuchsergebnisse mit der Praxis richten mufsten, wiesen nach Münsterberg eine ziemlich hohe Korrelation mit der Praxis auf. In sämtlichen Versuchsreihen waren nämlich die von der Gesellschaft heimlich unter die Anfängerinnen gemischten, schon geübten jugendlichen Telephonistinnen unter den 5 Besten, während die später in der praktischen Diensterprobung allmählich als ungeeignet erkannten auch unter den Schlechtesten bei den Versuchsergebnissen waren. Charakteristische Verschiedenheiten ergaben sich auch bei der Aufmerksamkeitsprüfung, indem einige sofort mit verhältnismäfsig guten Leistungen einsetzten, nach wenig Minuten aber abfielen, während bei anderen umgekehrt nach einer gewissen Anfangszeit ein stabiles Stadium eintrat. Diese Erfahrung bezeugt demnach von neuem, wie gut man mit dem so einfachen Durchstreichversuch die Schwankungen der Aufmerksamkeit, ihre Schwäche und ihre Stärke fassen kann.

b) Untersuchungsmöglichkeiten für Maschinensetzer.

Etwas schwieriger gestaltet sich nun die exakte Untersuchung bei solchen Fällen wie bei dem im 1. Teil als Gegenbeispiel zu den rein spezialisierten industriellen Berufen analysierten

[1]) Vgl. hierzu auch das Referat über Dohmen, „Ermüdbarkeit der Telephonistinnen". (ZAngPs. 9, S. 589. 1915.)

Berufe des Maschinensetzers. Man könnte diese oben dargelegten Eigenschaften nun etwa folgendermaſsen untersuchen:

Man analysiert zunächst die Wahrnehmung auf ihre einzelnen Bestandteile; da der Maschinensetzer schnell perzipieren muſs, käme zunächst die Zeit und Richtigkeit der Auffassung kurz dargebotener sinnloser oder sinnvoller Gesichtsreize in Frage[1]. Da aber das Manuskript oft schlecht und undeutlich geschrieben ist, der Setzer auch nur flüchtig auf dieses hinblicken kann, so muſs er fähig sein, rudimentäre optische Reize schnell und richtig zu ergänzen. Man kann dies prüfen, indem man gleichfalls durch das Tachistoskop, allerdings mit etwas längerer Expositionszeit, Bruchstücke von Worten oder Teile von Buchstaben oder Figuren gibt, die man dann ergänzen läſst.

Um den Raum aber beim Setzen richtig einteilen zu können, kommt ferner die Raumauffassung und die Schätzungsfeinheit für Raumstrecken in Frage. Dies kann man durch die Dezimalgleichung oder Unterschiedsschwellenbestimmung an der Hand verschieden langer Raumstrecken prüfen. Für den Handsetzer kommt dann noch die Gelenkempfindlichkeit und Richtungsschätzung hinzu, die man durch Ausmaſs am Kinematometer, kinästhetische Streckenvergleichung und Winkelschätzung, prüfen kann.

Neben der Analyse der Wahrnehmung steht dann die Analyse der Aufmerksamkeit. Hier ist wieder der Umfang der Aufmerksamkeit, die Dauerspannung der Aufmerksamkeit und die Teilung der Aufmerksamkeit durch Einwirken von Ablenkungsreizen usw., wie wir sie bei der Besprechung der Aufmerksamkeitsarten kennen gelernt haben, zu untersuchen. Von Wichtigkeit wäre dann ferner die Erkennung des für den Setzerberuf besonders günstigen optisch-motorischen Types und die Analyse der Reaktions- und Willensformen, besonders natürlich

---

[1]) Die nachfolgende Untersuchungsanordnung war von dem Verfasser im Verein mit Dr. Moede auf der Internationalen Ausstellung für Buchgewerbe und Graphik, Leipzig 1914, in der psychologischen Abteilung des Hauses „Kind und Schule“ ausgestellt, da sie veranschaulichen sollte, wie die Schulentlassenen bei ihrer Wahl des künftigen Berufs Vorteil von der psychologischen Untersuchung und Beratung ziehen können. Es bedeutet dies nach der Kenntnis des Verfassers den ersten derartigen Versuch in Deutschland.

[2]) Dies kann man leicht mit dem Tachistoskop nachprüfen.

auf optische Reize. Für den Handsetzer kam aufserdem die Ermüdung des Unterarmes bei Dauerbelastung in Frage, während bei dem Maschinensetzer vor allem die oben ausführlich erörterten Zuordnungsreaktionen, sowie, der Natur der Setzmaschine nach, die Geschicklichkeit der Fingerbewegungen, wie ferner die Ausbildung von Gesamtimpulsen in Frage kommt. Es mufs hier einfach festgestellt werden, welche Individuen zu solchen Gruppierungen, wie sie die Gesamtimpulse darstellen, hinneigen und welche auch bei längerer Übung zu einem solchen Gesamtimpulse nicht kommen. Es ist dies einer von den wenigen Fällen, wo der durch Übungszuwachs erreichte Fortschritt gut gemessen werden kann und wo sich darum die Untersuchung auf verschiedene Male erstrecken mufs. Allerdings ergaben die, wenn auch leider bisher nur in geringer Zahl vom Verfasser vorgenommenen Versuche, dafs manche Individuen ganz unverkennbar eine ursprüngliche Anlage zum geschickten und richtigen Gruppieren und Zuordnen hatten, während andere sich in dieser Beziehung höchst ungeschickt anstellten. Wieweit sich dies durch Übung ausgleichen läfst, mufs vor der Hand noch eine offene Frage bleiben; doch scheinen die Tatsachen der Praxis im Maschinensetzerberufe darauf hinzudeuten (was auch HINKE's Angabe, dafs von 120 Setzern nur 100 brauchbar wären, beweist), dafs die ursprüngliche Anlage von grofser Bedeutung ist.

Untersuchungen, die in vielem den Anforderungen, die die Setzmaschine stellt, ähneln, sind übrigens von experimenteller Seite bereits an der Schreibmaschine gemacht worden und zwar von HERBERTZ[1] und von ASCHAFFENBURG[2], sowie neuerdings auch von FRANKFURTER.[3] Bei der ASCHAFFENBURG'schen Arbeit mufs man allerdings, da sie, wie alle in diesen Kreis fallenden Arbeiten in erster Linie unter dem Gesichtspunkte der Einwirkung von Toxinen auf den menschlichen Körper gemacht worden ist, berücksichtigen, dafs dadurch das eigentliche Feld der Untersuchung verschoben wird.

---

[1]) R. HERBERTZ, Zur Psychologie des Maschinenschreibens, ZAngPs. 2, 1909.

[2]) ASCHAFFENBURG, Praktische Arbeit unter Alkoholwirkung. Psychol. Arbeiten 1896 Bd. 1.

[3]) FRANKFURTER, Psychol. Arbeiten 1914 Bd. VII, herausgeg. von KRAEPELIN.

c) Untersuchungen in einem Barsortiment.

Während nun die beiden oben besprochenen Fälle der Telephonistin und des Maschinensetzers noch neben bestimmten psychologischen Eigenschaften eine bestimmte Art von manueller Geschicklichkeit erfordern, ist dies bei der Gruppe, die den wesentlichsten Bestandteil der ganzen zweiten Berufsgruppe bildet, kaum noch der Fall: bei der grofsen Gruppe der kaufmännischen Angestellten.

Verfasser hatte Gelegenheit, in einem kaufmännischen Grofsbetrieb zwecks Analysierung und Aufstellung von geeigneten Versuchsbedingungen eine Zeitlang zu hospitieren und so die verschiedenen Anforderungen einiger kaufmännischer Tätigkeiten näher kennen zu lernen. Es handelte sich um ein grofses Barsortiment und Kommissionsgeschäft (C. F. Volkmar, Leipzig), das dem Verfasser zur Untersuchung der Eignung der Lehrlinge und jüngeren Angestellten für die verschiedenen Abteilungen des Sortiments in liebenswürdigster Weise Gelegenheit gegeben hatte.

Die eigentliche Untersuchung, die gerade am 1. August 1914 beginnen sollte, konnte wegen des an diesem Tage ausbrechenden europäischen Krieges, der naturgemäfs grofse Umwälzungen in dem Personal mit sich brachte, nicht vorgenommen werden, und so mufs sich der Verfasser leider auch hier vorläufig damit begnügen, eine Analyse der verschiedenen dort studierten kaufmännischen Tätigkeiten und eine Besprechung der zur Untersuchung in Frage kommenden Methoden bezüglich des beabsichtigten Untersuchungsprogrammes zu geben. Die Tätigkeiten im Barsortiment zerfallen in folgende:

1. Expedienten,
2. Konferierer,
3. Lageristen,
4. Verschreiber,
5. Katalogbearbeiter, Hersteller,
6. Expeditionsbuchhalter,

und die damit verknüpften Buchhaltungen in

1. Buchhalter,
2. Korrespondenten.[1]

---

[1]) Das Kommissionsgeschäft mit seinen:

1. Spediteuren,
2. Verlagsauslieferern,
3. Avisschreibern,
4. Buchhaltern

kann hier ausscheiden, da es nichts wesentlich Neues bietet.

Die Haupttätigkeit des Expedienten besteht in der Übertragung der eingegangenen Bestellungen in die Geschäftsbücher und im Ausstellen der Fakturen. Um dies tun zu können, mufs er erstens die Bestellungen lesen können. Da diese oft sehr undeutlich geschrieben sind, mufs er die Fähigkeit haben, undeutlich geschriebene Handschriften entziffern zu können. Da die Bestellung aber oft sehr ungenau und lückenhaft ist, mufs er auch imstande sein, sie richtig zu ergänzen. Dazu gehört aufser einer allgemeinen „Kombinationsgabe“[1] ein gutes Gedächtnis und eine gute Kenntnis von Büchertiteln, da alle Kombinationsmöglichkeiten natürlich in dieser Richtung liegen. Ist sich der Expedient über die gemeinten Bücher im klaren, so schlägt er im Katalog den Preis des verlangten Buches nach und notiert ihn neben dem Titel auf der Bestellkarte. Hat er alle Bücher und Preise festgestellt, so schreibt er die Fakturen aus und überträgt die einzelnen Posten in die Konten der Kunden. Bei den Fakturenarbeiten hat er besonders auf die Sonderwünsche der Kunden zu achten, da sich dieselben nämlich in ihren Wünschen, auf welchem Weg (direkt an aufgegebene Adresse oder an die Buchhandlung, per Post, Eilgut oder Fracht, nur in vollen 5- bzw. 10-kg- usw. Paketen) sie die Sendung zu empfangen wünschen, wesentlich unterscheiden. Da jeder Expedient etwa 400 Kunden unter sich hat, mufs er also schon über ein ziemlich umfangreiches Gedächtnis und eine breitgelagerte Aufmerksamkeit verfügen. Nun hat natürlich jeder seine 400 Kunden nach dem Kartensystem geordnet in einem „Vorschriftenkasten“, in dem bei jedem Kunden dessen besondere Wünsche bzw. Bedingungen usw. aufgeführt sind. Es ist aber ohne weiteres klar, dafs es sehr zeitraubend wäre, bei jedem einzelnen Falle erst in dem Kartensystem nachzuschlagen, und ein guter Expedient wird daran erkannt, dafs er dieser zeitraubenden Hilfe nur selten bedarf. Vor allem aber müssen die Expedienten den Titel im Alphabet des Kataloges schnell finden können, da sie jedes Buch, um den Titel, Preis usw. genau festzustellen, im Katalog nachschlagen müssen. Von dem Expedienten wandert der Bestellzettel zu dem Lageristen, von denen jeder ca. 3000 verschiedene Bücher unter sich hat, die in alphabetischer Anordnung in Regalen in 6 oder 7 Etagen gelagert

---

[1]) Im Sinne von EBBINGHAUS = Ergänzen. Kombinationsfähigkeit im Sinne MEUMANNS und des Verfassers = Zusammenhänge finden.

sind. Bücherserien wie z. B. Ullstein usw. sind dabei ungeteilt. Es ist nun Aufgabe des Lageristen, die auf den Bestellzetteln notierten und in sein Bereich fallenden Bücher möglichst schnell und genau aus den entsprechenden Fächern zu holen. Sind so alle auf dem Bestellzettel notierten Bücher vorhanden, so wandert der betreffende Bücherstofs zu dem Konferierer, der, wie schon sein Name sagt, die ausgelieferten Bücher mit den auf dem Bestellzettel vermerkten vergleichen, die falschen wieder zurücksenden, die fehlenden durch besondere Zettel fordern und schliefslich, wenn der betreffende Bücherstofs in Ordnung ist, ihn abwiegen mufs.

Zwei spezielle Funktionen verrichten dann die „Verschreiber", die bestimmen müssen, in welchen Quantitäten die zur Neige gehenden Bücher, worüber ihnen von den Lageristen Mitteilung gemacht wird, neu zu bestellen und welche Bücher aus der Flut der Neuerscheinungen in das Sortiment aufzunehmen sind. Beide Entscheidungen sind von grofser Wichtigkeit und bei beiden mufs ein gutes Urteil über die Absatzfähigkeit des Buches die Grundlage bilden. Schätzt der Verschreiber die Absatzfähigkeit zu gering, so kann der Fall eintreten, dafs das Sortiment nicht prompt liefern kann, aufserdem gehen aber dem Sortimenter die mit Abnahme grofser Quantitäten eines Buches verknüpften Preisrabatte verloren. Überschätzt er andererseits die Absatzfähigkeit und bestellt zuviel, so bleibt er darauf sitzen. Während nun aber bei Büchern, die bereits aufgenommen waren, der bisherige Absatz ein ungefähres Bild für den zukünftigen Absatz bildet, fehlt dieser Mafsstab bei Neuerscheinungen und mufs ganz dem persönlichen Gutdünken des Verschreibers überlassen bleiben.

Der Katalogbearbeiter und -hersteller schliefslich hat die einzelnen Bücher nach sachlichen Gesichtspunkten in verschiedene Gebiete einzuordnen und sie aufserdem für den Schlagwortkatalog kenntlich zu machen; aufserdem hat er in die alten Kataloge die Neuerscheinungen einzufügen und die nicht mehr geführten Bücher zu streichen.

Nachdem wir so ganz kurz den Arbeitsvorgang im Sortiment dargelegt haben, wollen wir nun auf die von den einzelnen Tätigkeiten beanspruchten Funktionen und die Möglichkeit, sie zu untersuchen, eingehen.

Beginnen wir mit dem Expedienten:

Dieser mufs zunächst, wie gesagt, undeutliche Handschriften entziffern bzw. ungenaue Bestellungen ergänzen können. Wir

werden also wieder, wie bei dem Maschinensetzer, die Fähigkeit, schlechte Handschriften zu entziffern, durch optische Assimilationsversuche prüfen müssen. Man könnte vor allem an die Exposition bekannter Worte in Einstellung mit kurzen Zeiten am Tachistoskop denken. Das Ergänzen von ungenauen Büchertiteln kann nur auf Grund einer ziemlich ausgedehnten Kenntnis von Büchertiteln zum Ziele führen. Es wäre darum die Fähigkeit, sich Büchertitel einzuprägen, als Gedächtnisversuch mit grofsem Material an Titeln, über lange Zeit verteilt, zu untersuchen. Man könnte vielleicht einen alten Katalog nehmen und hier, nachdem sich der Prüfling eine Zeitlang mit einigen Seiten desselben beschäftigt hat, mittels der Treffermethode prüfen, was er von den Büchertiteln oder Autoren (was beides auch psychologisch verschieden ist) behalten hat. Allerdings müfste dann dieser Versuch nach einer gewissen Zeit wiederholt werden, da zwischen schnellem Lernen und Behalten keineswegs Übereinstimmung besteht, wie die experimentelle Psychologie einwandfrei festgestellt hat. Ferner könnte man die Fähigkeit, undeutliche Bestellungen richtig und schnell zu kombinieren, vielleicht durch die Ebbinghaus'sche Ergänzungsmethode prüfen.

Das Nachschlagenlassen im Katalog nun mufs man scharf in zwei Teile zerlegen: in den Akt bis zu dem Moment, in dem man die richtige Seite aufgeschlagen hat und in das Suchen des Büchertitels auf dieser Seite selbst. Der erste wieder setzt sich aus zwei Faktoren zusammen; dem schnellen Umblättern der Seiten und dem Beobachten der am Kopfe jeder Seite gedruckten Buchstaben. Das schnelle Auffassen der Buchstaben, wie es bei dem Durchblättern notwendig wird, kann man wieder leicht am Tachistoskop prüfen. Die spezielle Verbindung zwischen gewandtem Umblättern, schnellem Auffassen der Buchstaben und schnellem Haltmachen an der richtigen Stelle kann man wohl aber am einfachsten daran prüfen, dafs man zahlreiche Versuche mit Zeitmessungen macht, in denen man die Schnelligkeit des Auffindens mifst.

Eine spezielle Frage des Aufmerksamkeitsumfanges und der Aufmerksamkeitsverteilung hingegen würde wieder das Finden des richtigen Titels auf der, dazu ja noch verschiedenartig eng und weit, grofs und klein bedruckten Seite darstellen. Der eine vermag gleichsam mit e i n e m schnellen, über die Seite g l e i t e n d e n Blick den gesuchten Titel aus der Fülle der anderen herauszufin-

den,[1] während der andere nicht fähig ist, so viele Eindrücke beinahe gleichzeitig zu überschauen und womöglich mit Hilfe des Fingers Zahl für Zahl lesen mufs. Wie grofs hier die Differenzen sind, davon konnten wir uns schon bei dem blofsen Zusehen und dem rohen Messen nach der Sekundenuhr hinlänglich überzeugen. Dafs aber bei einem Personal von 50—100 Leuten, die fast ausschliefslich diese Tätigkeit ausüben, durch Summation dieser Differenzen ein auch ökonomisch recht fühlbarer Faktor hervorgerufen wird, das bedarf wohl keiner näheren Ausführung.

Zur Feststellung der verschiedenen Aufmerksamkeitsformen sei nur abermals auf die schon mehrfach erwähnten Methoden hingewiesen, die bei der Frage der Untersuchung der Konzentration der Arbeit durch die Methoden der Störungen oder der Darbietung schnell aufeinanderfolgender Reize, zum Teil in fragmentarischer Form, wie gleichfalls oben besprochen, am besten ergänzt werden.

Das gute Gedächtnis für die Sonderwünsche der Kundschaft wäre wohl am besten durch speziell gerichtete Assoziationen und deren Beharrung zu prüfen.

Im wesentlichen dieselben Fähigkeiten, wie der Expedient, besonders im Katalognachschlagen, mufs nun der Konferierer besitzen, bei dem höchstens noch Geschicklichkeit im Bücherstöfsen-Zuwiegen hinzutritt und den wir deshalb nicht besonders zu behandeln brauchen.

Sehr gut läfst sich wiederum die Tätigkeit des Lageristen untersuchen; da bei ihm alles auf genaue Ortskenntnis der Bücher, deren, wie erwähnt, jeder 3000 unter sich hat, ankommt, prüft man einfach sein Ortsgedächtnis auf folgende Weise: Man läfst Leute, die eine gewisse Zeit in einer Abteilung gearbeitet haben, im Halbdunkel, in dem sie zwar die einzelnen Bücher, nicht aber die Büchertitel erkennen können, eine bestimmte Anzahl Bücher zusammentragen und prüft an der Zeit des Zusammentragens und der Zahl der falschen Exemplare, wie weit ihre Ortskenntnis automatisch geworden ist. Sehr gut läfst sich an diesem Beispiel der Übungszuwachs feststellen, indem man die Resultate derer, die 1 Jahr in ihrer Abteilung gearbeitet haben, mit denen, die 2, 3 oder mehrere Jahre tätig waren, vergleicht.

---

[1]) Vgl. „Richtkraft der Aufmerksamkeit“ von Moede, Neue Bahnen, Bd. 26, Heft 4/5, S. 196ff.

Selbstverständlich kommt bei diesem Berufe auch die körperliche Gewandtheit in Frage, da die Lageristen oft auf Leitern steigen müssen, um die hochstehenden Bücher zu erlangen.

Ganz anders geartet ist nun die Arbeit des Verschreibers. Wie schon erwähnt, ist er im Betriebe derjenige, von dessen Urteil nächst dem der Leiter das meiste abhängt, da er einesteils wissen mufs, anderenteils voraussehen soll, was „geht“ bzw. „gehen“ wird. Er mufs also einerseits über ein gutes Gedächtnis, ferner über ein feines Einfühlungsvermögen, schnelle Assoziationsfähigkeit und eine gute Kombinationsgabe verfügen. Durch diese drei Eigenschaften reicht er eigentlich schon in die 3. Gruppe der von uns aufgestellten Berufsgruppen hinein und soll hier nur der Vollständigkeit halber mit behandelt werden.

Es mufs beispielsweise bei jedem der ewig wechselnden politischen Ereignisse sofort assoziieren und kombinieren, auf welche Gebiete höchstwahrscheinlich sich nunmehr die Aufmerksamkeit richten wird und welche Bücher deshalb Interesse finden werden. Nun ist es zwar nicht sehr schwer, bei Kriegsausbruch an die Bestellung von Karten der Kriegsschauplätze zu denken; aber nicht alle Ereignisse haben ja so naheliegende Verbindungen. Wir wollen hier nicht auf einzelne Beispiele eingehen, die ja in grofser Fülle beizubringen sind, sondern nur auf diese Tatsache hinweisen, die wohl augenfällig genug ist.

Diese Tätigkeit bildet nun, wie bereits gesagt, den Übergang zu der dritten Gruppe, bei der wir als das wesentlichste Merkmal das selbständige Denken und Handeln hingestellt haben. Und hierfür bildet u. E., wie in folgendem näher ausgeführt werden soll, eine der wichtigsten Vorbedingungen die Kombinationsfähigkeit, die dem gestaltenden Willen erst das Material bietet. Auf sie werden wir im folgenden darum näher eingehen müssen, wenn auch hierdurch keineswegs der Eindruck erweckt werden soll, als bilde sie die einzige Grundlage für die Qualifikation zu der von uns unter 3. gekennzeichneten Gruppe. Wir möchten schon an dieser Stelle vor jenem Irrtum warnen und wollen darum im folgenden uns ganz kurz noch einmal vergegenwärtigen, welche Eigenschaften eine gleichfalls unentbehrliche Grundlage bilden, wenn sie auch ein Fehlen der Kombinationsgabe niemals ersetzen können!

Kapitel V.

Die „höheren" Berufe.

a) Untersuchungsmöglichkeit der höheren Berufe und Einführung eines für ihre Untersuchung geeignet erscheinenden Tests mit hohem Symptomwert (Kombinationsmethode).

Erörtern wir die Frage der Eignung für die höheren Berufe in systematischer Weise, so wächst natürlich der Umkreis der Faktoren, die zu berücksichtigen sind. Es kommen zunächst dabei auch hier rein physische Qualitäten in Frage wie die körperliche Kraft und Widerstandsfähigkeit, sowie die körperliche Ausdauer und Ermüdbarkeit. Daneben sind moralische Eigenschaften von grofser Wichtigkeit: Fleifs, Regsamkeit, Ordnungsliebe, Strebsamkeit, Pünktlichkeit usw. behalten natürlich auch hier ihre hohe Bedeutung, ja werden in manchen Berufen, wie im militärischen mit seinen hohen Anforderungen an die Energie und Willenskraft oder in dem des Gelehrten mit seinen hohen Ansprüchen an die Ausdauer und Selbstlosigkeit geradezu zur Vorbedingung, und differenzieren in den einzelnen Berufen stark!

Uns berühren aber hier weniger die emotionellen und voluntaristischen, als wie die intellektuellen Eigenschaften. Die Art der Anschauung, sowie die Art der Erinnerung ist dabei nun in den Anschauungsversuchen, sowie in der Typenlehre des Gedächtnisses eingehend studiert. Es scheint einen primären Unterschied auszumachen, wie sich der Mensch mit den Dingen abgibt. Die einen Berufe verlangen nüchterne, sachliche Bearbeitung der Dinge und Personen, während andere dagegen innige Einfühlung in die Dinge, Vorgänge und Personen erheischen.

Zunächst kommt also der objektive und der subjektive Anschauungstyp in Frage, von denen der erstere die Dinge und Vorgänge analytisch wiedergibt, während der andere gefühlsbetonte Aussagen und Reflexionen zu Protokoll gibt.

Unter den Gedächtnistypen werden die Optiker und Akustiko-Motoriker beispielsweise sich in ganz verschiedener Weise für die mathematisch-naturwissenschaftlichen oder historisch-philologi

schen Fächer eignen.[1] Wir erinnern an die grofse Zahl der Visualisten unter den Mathematikern. Neben den intellektuellen Momenten dürfen die Willensqualitäten sowie die Gefühls- und emotionellen Wertungen nicht vernachlässigt werden. Das unmittelbare Interesse der Individuen am Wirtschaftlichen, Religiösen, Ästhetischen, Sozialen ist dem Grade und der Richtung nach äufserst verschieden. Die Befragung der Kinder nach ihren Idealen, Lieblingshelden usw. hat da mannigfache Aufhellung gebracht und sicherlich auch oft schon einen deutlichen Hinweis auf den Beruf, für den sich das Kind am besten eignete, gegeben. Am besten aber scheinen uns die verschiedenen Denktypen und die für alle höheren Berufe so überaus wichtige Fähigkeit zur Synthese in demjenigen Denkprozefs erkannt zu werden, der sowohl die Möglichkeit zu anschaulichem und phantasievollem, wie zu klarem und prägnantem Denken gibt: in dem Kombinieren.

Wir sprechen in unseren Versuchen von Kombinationsfähigkeit, wenn zwischen zwei oder mehreren Reizworten spontan in relativ kurzer Zeit ein sinnvoller Zusammenhang gebildet werden kann.

Die Kombinationsfähigkeit prüfte man nun früher im allgemeinen vorwiegend nach dem Test von EBBINGHAUS. Dieser Forscher legte durchbrochene Texte den Vpn. vor und liefs die Lücken sinngemäfs ergänzen. Diese Methode bedeutet aber eine beträchtliche Einengung des Kombinierens, da nur Silben und Buchstaben, im Höchstfalle Worte dem Ganzen sinnvoll einzugliedern sind. Das Kombinieren besteht hier augenscheinlich in einer ziemlich begrenzten Ergänzung von Lücken und sinnvollen Zusammenhängen; diesem Mangel suchten wir nun durch eine Erweiterung und Fortbildung der Kombinationsmethode, wie wir weiter unten noch genau ausführen werden, zu begegnen. Bei dem von uns gewählten Weg wird dann gerade durch die Freiheit zu kombinieren die Individualität klar zum Durchbruch gelangen.

Dieser von uns gewählte Weg besteht nun in der sogenannten 3-Wortmethode, die sich zuerst bei MASSELON[2] findet und die dann von MEUMANN[3] und dem Verfasser[4] weiter ausgebaut worden

---

[1]) Vgl. BRAHN, Archiv f. Päd., Bd. 2, 1914.

[2]) Vgl. MASSELON, Psych. des déments précoses, Paris 1902.

[3]) Vgl. MEUMANN, Vorlesungen, Bd. 2.

[4]) Vgl. PIORKOWSKI, Untersuchungen über die Kombinationsfähigkeit bei Schulkindern. Päd.-Psych. Arbeiten, Bd. 4.

ist. Ihr Verfahren ist das folgende: Man gibt drei Worte, die einmal in einem ziemlich eindeutigen, das andere Mal in einem mehrdeutigen kausalen Zusammenhange stehen, und verlangt bei den ersteren einfach den fehlenden Zusammenhang, bei den anderen aber einmal den nächstliegenden und wahrscheinlichsten, dann den am originellsten erscheinenden und schliefslich alle kausal möglichen Zusammenhänge herzustellen! Einige Beispiele mögen das veranschaulichen:

Zwischen den drei Worten „Pferd—Biene—heruntergefallener Reiter" ist nur eine Lösung möglich, die einen sinnvollen Zusammenhang ergibt: Eine Biene sticht ein Pferd, das Pferd wird wild und der Reiter fällt herunter. Die einzige aufser dieser noch in Frage kommende Lösung: „Eine Biene sticht einen Reiter, so dafs dieser herunterfällt", ist deshalb weniger gut, da sie den ausdrücklich hervorgehobenen Begriff „Pferd" aufser acht läfst.

Ganz anders aber liegt der Fall, wenn die drei Worte so gewählt sind, dafs zwischen ihnen mehrere sinnvolle Zusammenhänge möglich sind. Z. B. folgender Fall:

„Spiegel—heranschleichender Mörder—Rettung". Hier sind z. B. folgende fünf Verbindungen gleich möglich und gleich gut:

a) Der heranschleichende Mörder wird im Spiegel entdeckt und so rettet der Spiegel die Betreffenden.[1]

b) Der heranschleichende Mörder sieht sich undeutlich im Spiegel, er denkt, es ist ein anderer, und flieht.

c) Der heranschleichende Mörder sieht sich im Spiegel, er bekommt vor seinen verstellten Zügen Angst, oder es wird ihm unheimlich, und er kehrt wieder um.

d) Der heranschleichende Mörder stöfst an den Spiegel, dieser fällt um, und durch sein Klirren erwachen die Leute.

e) Ein Mensch überfällt ein Mädchen, sticht mit einem Dolche auf sie ein, aber da sie gerade an der Stelle einen Spiegel trägt, sticht er blofs in den Spiegel, dabei bricht die Dolchspitze ab und das Mädchen wird gerettet;

oder folgender Fall:

„Dieb—Feuer anlegen—einbrechen".

a) Der Dieb legt, um wo anders gut einbrechen zu können, in einem Hause Feuer an, damit die Leute alle dorthin laufen.

---

[1]) Die Lösungen sind in dem Sinne wiedergegeben, den Versuche bei Schulkindern (vgl. a. a. O.) ergaben.

b) Der Dieb legt Feuer an, damit die Leute alle ausreifsen, bzw. damit er in dem Trubel ungestört stehlen kann.

c) Er legt Feuer an, damit man seine Schritte nicht hört.

d) Der Dieb legt Feuer an, damit man später nicht dahinter kommen kann, ob etwas verbrannt oder gestohlen ist.

e) Der Dieb legt Feuer an und tut so, als ob er mit löschen wollte, dabei stiehlt er.

Man sieht aus diesen Beispielen, dafs in der Tat zu den gegebenen Vorstellungen eine gewisse annähernd vorher festzulegende Anzahl von ganz verschiedenartigen, aber überall sinnvollen und kausal bedingten Verbindungen möglich ist. Die experimentelle Erfahrung hat nun gezeigt, dafs nur die geistig Beweglichen und Intelligenten imstande sind, mehrere bzw. fast alle zu den einzelnen Vorstellungen mögliche Verbindungen herzustellen, dafs aber die Unintelligenten (besonders natürlich bei Jugendlichen, die ja für die Berufswahl ausschliefslich in Frage kommen) sich von der einmal gefundenen Lösung nicht wieder frei machen können und bei der Aufforderung, nun eine andere Lösung zu bringen, immer wieder denselben Gedanken mit ganz geringen, rein äufserlichen Änderungen, wie Wechsel des Ortes und der Personen oder dergleichen wiederholen.[1] Die schnelle Anpassungsfähigkeit, Beweglichkeit und Schärfe des Geistes, die dazu notwendig ist, um möglichst viele bzw. alle im konkreten Falle möglichen, sinnvollen kausalen Verknüpfungen zu finden, fehlt bei ihnen.

Die Art und Weise der Lösung enthüllt uns aber auch noch eine andere charakteristische und für die höheren Berufe überaus wichtige Tatsache: nämlich den Denktypus. Wenn man nämlich bei der 3-Wortmethode völlige Freiheit in der Art der Lösung läfst, so ergibt sich eine auffallende Verschiedenheit in der Art der Lösung; während die einen immer den kürzesten, prägnantesten und logisch schärfsten Weg zu finden suchen, kommt der andere Typ vielmehr auf phantastischem, subjektivem und originellem Wege zum Auffinden des Kausalzusammenhanges. Die Frage, welche Art von Lösungen bzw. welcher Typ höher stehe, hat nun natürlich keinen Sinn, sondern man mufs einfach auch hier analog, wie wir es bei den verschiedenen Formen der Aufmerksamkeit und der Reaktion getan haben, ein „Anders-

[1]) Vgl. die oben erwähnte Untersuchung des Verfassers.

sein" konstatieren; und das genügt ja auch für unsere Zwecke vollständig. Denn wir wollen ja nicht untersuchen, ob ein Beruf, der phantasievolle Geistesrichtung erfordert, höher steht als einer, der gröſstmögliche Objektivität und Exaktheit verlangt, sondern wollen nur den richtigen Mann dem richtigen Berufe zuordnen. Ein subjektiver und von Phantasie und neuen Einfällen übersprudelnder Kopf soll nicht Astronom und ein ruhiger, sachlicher und objektiver nicht Theologe oder Schauspieler werden! Wir kommen mit diesem Resultat zu denselben Ergebnissen wie BINET[1] und STERN[2] in ihren Untersuchungen und stehen mit ihnen mitten in der experimentell-psychologischen Typenlehre, auf die wir dann, soweit sie für die hier gestellte Frage von Wichtigkeit ist, noch einen kurzen Blick werfen müssen. Zuvor aber müssen wir uns noch mit der Frage beschäftigen, inwieweit denn nun im Berufsleben die Kombinationsgabe Anwendung findet:

Das Kombinieren wird in der beruflichen Praxis nun naturgemäſs um so schwieriger, je mehr Zwischenglieder notwendig sind, um die sinngemäſse Verbindung oder den Schluſs herbeizuführen. Nehmen wir ein Beispiel von der Börse: Die Kurse der Effekten stehen hoch, da kommt plötzlich die Nachricht vom Ausbruche eines Krieges (vgl. die Lage bei dem plötzlichen Ausbruch des russisch-japanischen und des Balkankrieges). Der natürliche Schluſs ist nun: Kriegserklärung auf dem Balkan — allgemeine Kriegsgefahr — starke Bedrohung der wirtschaftlichen Unternehmungen — Minderung des Wertes der Effekten.

Dieser Schluſs liegt sehr nahe. Weiter geht schon ein zweiter Schluſs, der ungefähr so aussieht: Kriegserklärung — Schlachten — Verwundete — starker Bedarf an Heilmitteln — guter Verdienst für Heilmittelfabriken — Steigerung der Aktien jener Fabriken.

Eine weitere Stufe bildet dann vielleicht folgender Gedankengang:

Kriegsgefahr auf dem Balkan — allgemeine Kriegsgefahr — starke Bedrohung der vorhandenen wirtschaftlichen Unter-

---

[1]) Vgl. BINET, L'observateur imaginatif, Année psychol. 7, 1901, S. 519—523. Ferner: Etude experimentale de l'intelligence, 1903 S. 309ff.

[2]) Vgl. STERN, Beiträge z. Psych. d. Aussage bzw. Ztschr. f. angew. Psych., sowie die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen, Leipzig 1911, besonders S. 181—213.

nehmungen — Wertverminderung der Effekten — durch diese Wertminderung Minderung der Marge[1] — Verkaufszwang — Bestreben, möglichst wenig gefallene Papiere zu verkaufen — also starkes Abstofsen ausländischer, von den Kriegsereignissen wenig berührter Papiere, z. B. amerikanischer — dadurch ebenfalls Verkaufsandrang auf jenen ausländischen Effektenmärkten und in Erwartung dessen Vorverkäufe, die nur durch jenes Moment bedingt sind.

Noch einen Schritt weiter geht die folgende Überlegung:

.... starkes Abstofsen ausländischer Werte — also starker Geldbedarf der auswärtigen Banken zu Interventionskäufen — deshalb Kündigung der von ihnen nach dem Ausland ausgeliehenen Gelder — also verschärfte Geldklemme in dem von jener Goldentziehung getroffenen kreditbedürftigen Länder — also Fallite usw.

So taucht bei einem routinierten Börsianer beim Empfang der Nachricht, dafs z. B. ein kleiner Balkanstaat den Krieg erklärt habe, fast assoziativ der Gedanke der Geldklemme auf und zwar deshalb, weil die einzelnen hier erwähnten Verbindungen bei ihm so fest geworden sind, dafs sie wie im Fluge einander fast zwangsmäfsig folgen.

Komplizierter aber ist der Fall schon, wenn es sich um eine nicht so fest eingefahrene Bahn handelt. Nehmen wir beispielsweise folgenden Fall, der auch wieder dem Grenzgebiet Politik-Wirtschaft entnommen ist:

In Amerika sind Wahlen, es wird ein radikaler Republikaner gewählt; das bedeutet Wiedereinführung des Hochschutzzolles. In Deutschland besteht eine Industrie, die vollständig kartelliert ist; jedes der dem betreffenden Kartell angehörenden Werke arbeitet nur bei mindestens 60—70 %iger Ausnutzung seiner Leistungsfähigkeit rentabel. 50 % des gesamten Syndikatsabsatzes geht nach Amerika. Bei dem nun nach der Neuwahl zu erwartenden Hochschutzzoll mufs die Einfuhr des betreffenden Artikels unterbunden werden. Andere Länder kommen als Ersatz für diesen Ausfall nur in sehr begrenztem Mafse aus speziellen Gründen in Frage. Also wird der Beschäftigungsgrad, bei dem auch die mittleren und technisch weniger gut fundierten Werke noch mit Nutzen arbeiten können, nicht mehr aufrecht zu erhalten sein. Da letztere aber gezwungen sind, um überhaupt eine Rentabilität

---

[1]) Marge bedeutet den Einschufs bei Spekulationsgeschäften.

zu erzielen, mit diesem Prozentsatz ihrer Leistungsfähigkeit zu arbeiten, wird das Syndikat gesprengt werden, also wird eine starke Überproduktion eintreten und sich ein scharfer Preiskampf entspinnen. Demnach wird man nach möglichster Verbilligung der Produktion trachten und somit werden jene Maschinenfabriken, die die Spezialmaschinen erzeugen, mittels deren man den Artikel besonders preiswert herstellen kann, starke Aufträge erhalten und ganz andere Erträgnisse aufweisen können, als zu der Zeit der guten Syndikatspreise, weil damals das Bedürfnis nach Verbilligung der Produktion (da das Syndikat ja die Preise hielt) noch nicht so dringend war. — Es ergibt sich also der Schlufs, dafs in diesem Zeitpunkte eine Beteiligung an jenen Spezialmaschinenfabriken gewinnbringend ist. Da aber durch den starken Preiskampf sicherlich einige der Abnehmer jener Spezialfabrik sich finanziell so schwächen werden, dafs sie ihren Verpflichtungen nicht werden nachkommen können, ist nach Ablauf einer gewissen Zeit mit der Möglichkeit von Störungen im Eingang der Zahlungen zu rechnen. Demnach wird nach Ablauf von 1—2 Jahren das Geschäft für die Spezialmaschinenfabrik sich schwieriger gestalten und ihre Rentabilität durch die erwähnte Gefahr geringer werden. Demnach also, so wird sich der Spekulant sagen, darf man die Aktien nicht zu lange behalten und mufs sie vor diesem Zeitpunkt schon wieder verkauft haben.

Die Nachricht, dafs in Amerika ein extremer Republikaner gesiegt hat, führte also unseren Börsianer zu dem Schlufs, dafs es ratsam sei, jene Aktien einer gewissen Maschinenfabrik zu kaufen und sie nach einer gewissen Zeit wieder zu verkaufen. Eins folgt in der vorgeführten Gedankenreihe fast zwingend aus dem anderen und nur die grofse Zahl von Zwischengliedern macht das Erkennen der an und für sich für einen geübten Börsianer nicht schwierigen Kombinationen sogar für diesen schwierig. Denn die Teilinhalte kennt jeder, der im kaufmännischen Leben steht. Es sind ungefähr die folgenden:

1. Republikanische Wahlen bringen in Amerika die Hochschutzzöllner ans Ruder.

2. Bei Hochschutzzoll ist ein Export des von jenem Syndikat hergestellten Artikels nach den Vereinigten Staaten nicht möglich.

3. Da das Syndikat vor allem auf dem amerikanischen Geschäft ruht und ohne dieses nicht bestehen kann, mufs seine Sprengung erfolgen und ein starker Preiskampf eintreten.

4. Eine Produktion kann durch technische Verbesserungen verbilligt werden.

5. Die genannte Spezialfabrik erzeugt Maschinen, die für jene Industrie zur Verbesserung ihrer Leistungsfähigkeit mafsgebend sind.

5. Durch den ruinösen Preiskampf werden aber trotz jener Verbesserung ihres Betriebes viele jener Fabriken in finanzielle Schwierigkeiten kommen und somit wird jene Spezialfabrik später auch finanziellen Gefahren ausgesetzt sein.

Die Teilinhalte, auf Grund deren jener Spekulant erst seinen Kauf und dann seinen Verkauf vornimmt, sind also den anderen auch bekannt und wenn sie den Gedankengang des ersteren vernehmen, so leuchtet ihnen dieser ohne weiteres ein. Aber sie sind nicht fähig, selbständig die zwischen jenen Teilinhalten bestehende Verbindung zu finden oder gebrauchen dazu so lange Zeit, dafs es dann schon zu spät ist, während jener erste Spekulant sofort mittels richtiger und schneller Kombination die Sachlage überschaute und demnach auch seine Handlungen einrichtete. Ausschlaggebend war also auch hier nur die schnelle und richtige Kombination.

Man könnte nun einen Kaufmann auf seine Fähigkeit zum „Börsianer" demnach etwa so prüfen, dafs man ihm die Kombinationsaufgabe: „Republikanerischer Ausfall der Wahlen in den Vereinigten Staaten von Amerika — Kauf der Aktien jener Spezialfabrik — Verkauf dieser Aktien" gäbe. Stellt man ihm ein paar Dutzend ähnlicher Aufgaben, so wird man mit ziemlicher Sicherheit den findigen Börsianer aus der Menge der anderen herausfinden können.

Ebenso könnte man das natürlich auch mit anderen Berufszweigen machen. Nur mufs man stets streng darauf achten, dafs die einzelnen gegebenen Vorstellungen und Teilinhalte bzw. Teilvorgänge den Kandidaten aus ihrer jeweiligen Berufspraxis geläufig sind, so dafs man auch wirklich die Kombinationsfähigkeit und nicht das Berufswissen prüft!

Während es aber in diesem Falle darauf ankommt, die wahrscheinlichste Kombination zu erkennen, gibt es andererseits wieder Fälle, in denen es darauf ankommt, die Vielheit der möglichen Kombinationen und Verbindungen möglichst umfassend zu überschauen. Das extremste Beispiel bildet die Tätig-

keit des Detektivs. Ihm sind einige zusammenhängende Tatsachen gegeben, aus denen er einen Zusammenhang konstruieren soll. Da nun aber die Gegenpartei ihre Handlung möglichst verdeckt haben wird, so darf er nicht etwa assoziativ der wahrscheinlichsten Verbindung folgen, sondern er mufs alle Möglichkeiten in Betracht ziehen und dauernd, gleichsam innerlich experimentierend, neue Möglichkeiten herzustellen suchen. Es ist also klar, dafs die Fähigkeit zum Detektiv nicht daran erkannt werden kann, dafs der Betreffende immer die nächstliegende Verbindung zu einigen ihm zur Probe gegebenen, in irgendeinem kausalen Zusammenhange stehenden Tatsachen findet, sondern, dafs es in diesem Falle darauf ankommt, ob er möglichst viele sinnvolle und möglichst pointierte Lösungen, wenn auch natürlich nicht in so kurzer Zeit wie bei der nächstliegenden Lösung, findet! — Ist dieses Beispiel des Detektives nun auch besonders in die Augen springend, so steht es doch keineswegs allein da: Nein, die Mehrzahl der selbständiges Denken erfordernden Berufe verlangt vielmehr, dafs der, der in ihnen Tüchtiges leisten soll, über die Fähigkeit verfügt, aus der Fülle des gewissermafsen „mathematisch" Möglichen diejenigen Kombinationen herauszufinden, die sinnvoll und neuartig sind. Wir finden also wieder das innerliche Durch-Experimentieren der theoretisch unbegrenzten Möglichkeiten, um aus ihnen besonders ausgezeichnete (oder besonders originelle) Zusammenhänge herauszufinden. Man denke z. B. an die ganze grofse Gruppe der angewandten Naturwissenschaft. Der Chemiker hat eine Anzahl Stoffe vor sich, von denen jeder gewisse Eigenschaften hat, und mit anderen verbunden, neue, zum grofsen Teil voraussehbare Eigenschaften ergibt. Worauf kommt es nun bei der Herstellung neuer, für irgendeinen Zweck besonders wertvoller Verbindungen hauptsächlich an? Doch nicht darauf, dafs der Chemiker alle realiter möglichen Verbindungen zwischen den einzelnen Stoffen herzustellen sucht und durchexperimentiert. Wer nur einigermaßen eine Vorstellung hat von den Zahlen, die sich bei der Kombinatorik als Rechenmethode auch schon bei einigen Elementen ergeben, wird das Ungeheuerliche dieser Vorstellung begreifen. Nein, es kommt vielmehr darauf an, die schon bekannten chemischen Tatsachen in einen neuartigen, durch Spekulation als sinnvoll und möglich erkannten Zusammenhang zu bringen und so unter den vielen möglichen Zusammenhängen einen besonders

ausgezeichneten zu finden, dabei aber doch alle möglichen Verbindungen, soweit sie sinnvoll sind, zu überschauen!

Desgleichen kann es nicht Aufgabe des Maschinenbauers und Konstrukteurs sein, alle möglichen Konstellationen von Zug und Druck usw. durchzuproben, sondern er mufs, um eine neue Maschine zu konstruieren, die allen anderen Technikern ebenso gut bekannten physikalischen und chemischen Gesetze derart in einen neuen (kausalen) Zusammenhang bringen, dafs eine ganz neuartige Lösung, oder anders ausgedrückt, ein neuartiges, im eigentlichsten Sinne des Wortes „originelles" System der Anordnung der Teile und Kräfte entsteht. Ein Maschinenbauer, der immer nur die nächstliegende, gebräuchlichste Verbindung von gegebenen Faktoren sieht, wird niemals eine neue Maschine zustande bringen.[1]

Wir finden also auch in der beruflichen Praxis die zwei verschiedenartigen Haupttypen des Kombinierens deutlich ausgeprägt. Es bedarf darum wohl kaum einer besonderen Erwähnung, dafs derjenige Typus, der zu den kurzen und prägnanten oder den nächstliegenden Verbindungen hinneigt, besser zu einem Beruf pafst, in dem vorwiegend dieselben Gedankengänge und Schlüsse wiederkehren, als zu einem solchen, wie wir ihn in den letzten Beispielen erwähnten. Für alle diese Berufe, bei denen es darauf ankommt, neue Wege zu finden, dürfte nur derjenige in Betracht kommen, der imstande ist, die Fülle der möglichen Verbindungen einigermafsen zu übersehen und aus ihnen neuartige, zweckentsprechende und logisch richtige Verbindungen schnell und sicher herauszugreifen. —

Wir hatten schon erwähnt, dafs man bei diesen Versuchen nun auch noch einen anderen unserer Ansicht nach fundamentalen Unterschied zwischen den verschiedenen Menschen, nämlich den subjektiven und den objektiven Typ, gut erkennen kann. Es mögen darum in folgendem die Resultate der Typenlehre, soweit sie für die Berufslehre von Wichtigkeit sind, im Anschlufs an die bei unseren Versuchen erhaltenen Resultate kurz beleuchtet werden.

---

[1]) Vgl. Riedler, Unsere Hochschulen im 20. Jahrhundert, 1898.

b) Kurze Übersicht über die Denk- und Vorstellungstypen.

Die Typenlehre knüpft an die Temperamentenlehre an, die von den Alten schon (GALEN, HYPOKRATES) mit grofsem Interesse gepflegt wurde und nie aufgehört hat, in der Geschichte der Psychologie eine bedeutende Rolle zu spielen. In exakter Form wurde sie aber erst von der neueren Psychologie betrieben. Man mufs hier drei Stadien und Gruppen unterscheiden:

Erstens: Die Feststellung von Reaktionstypen, die wir in dem 3. Abschnitt schon erwähnten, und bei denen besonders die Arbeiten von BALDWIN[1], LANGE[2] und FLOURNOY[3] wertvoll sind.

Das zweite Stadium und die zweite Gruppe wird durch die Arbeiten über Gedächtnis, Vorstellung und Sinnestypen gekennzeichnet, wobei von den neueren Arbeiten besonders die Untersuchungen BINET's über Sinnestypen wichtig sind.

Die dritte Gruppe beschäftigt sich nun vor allem mit den Denktypen und berücksichtigt dabei auch in hohem Grade die Art und den Umfang der Phantasie; sie geht aus von den Aussageversuchen und leitet aus deren Ergebnissen den Denk- und Vorstellungstypus im weiteren Sinne ab, wie er sich beispielsweise durch die Subjektivität oder Objektivität der Aussage (das bedeutet besonders bei Kindern die Art der Phantasie) kundgibt.

Wichtig sind hier neben den Arbeiten von BINET, MEUMANN[4] und STERN[5] die Untersuchungen von BAERWALD[6], GRÜNWALD[7]

---

[1]) Vgl. BALDWIN, New Question in mental Chronometry, Medical Record 43.

[2]) Vgl. LANGE, Philos. Studien 1888 S. 502.

[3]) FLOURNOY, Temps des réactions aux impressions auditives, Ar. Sci. Phys. et Nat. 27, 575, 1892.

[4]) Vgl. MEUMANN, Vorlesungen.

[5]) Vgl. STERN, Beiträge z. Psychol. d. Aussage. I. Folge, Heft 3. STERN, Die differentielle Psychol. in ihren methodischen Grundlagen, Leipzig 1911 a. a. O. (Enthält Bibliographie.)

[6]) Vgl. BAERWALD, Exp. Untersuch. über Urteilsvorsicht und Selbsttätigkeit (ZAngPs. S. 338—381, 1908).

[7]) Vgl. GRÜNWALD, Die kindliche Betrachtung der Bilder. Pädag., psych. Stud. 1 (4), ferner: Versuch einer Prüfung kindl. Phantasietätigkeit, ebenda 8—9, ferner Untersuch. d. BINET'schen Auffassungstypen.

und PFEIFFER[1], abgesehen von den zahlreichen Arbeiten der französischen Schule im Sinne BINET's, auf die wir hier nicht näher eingehen wollen, da wir ihren wesentlichen Inhalt bei der Besprechung BINET's selbst mit erfassen werden. BINET fand nun bei der Wiedergabe des Inhaltes eines eben gesehenen Bildes den type descripteur, observateur, émotionel, érudit; d. h. der erste Typ beschrieb einfach Einzelinhalte und Tatsachen des Bildes, der zweite beobachtete das Dargestellte und versuchte es zu verknüpfen und zu einem einheitlichen Ganzen zusammenzufügen, wobei er um des Zusammenhanges willen wohl auch manches hinzufügte. Der dritte Typ brachte hingegen seine gefühlsmäfsige Reaktion auf das Geschehene zum Ausdruck, während der vierte Typ an Hand des Geschehenen belehrend und erklärend unter Benutzung seiner schon vorhandenen Kenntnisse vorging.

Fast dieselben Typen fand BINET bei der Beschreibung eines Gegenstandes (bei der Beschreibung einer Zigarette), nur, dafs er hier den Typ émotionel mit type imaginatif et poétique bezeichnet, da dieser Typ an die Beschreibung der Zigarette Phantasien über den Ort ihrer Herkunft usw. anknüpfte.

Später hat dann BINET diese Typen zusammengezogen und besonders in der schon erwähnten Untersuchung „L'observateur et l'imaginatif", in der seine beiden zufälligerweise ganz verschiedenartigen Töchter als Versuchsobjekte gedient hatten, auf den Gegensatz subjektiv und objektiv zurückzuführen versucht, indem er den nüchtern beschreibenden dem phantastischen und reflektierenden Typ gegenüberstellt. Er kommt damit ziemlich zu denselben Ergebnissen wie BAERWALD, der einen beschreibenden und einen selbständigen Typ findet (vgl. die oben zitierte Arbeit) und die Selbsttätigkeit vor allem an der Zahl der „Ichangaben" mifst, woran man die Beziehungen zur eigenen Person schon äufserlich erkennen kann.

PFEIFFER kommt in den oben erwähnten Arbeiten im wesentlichen zu derselben Einteilung, wenn er auch gleich den neuesten Versuchen auf diesem Gebiete[2] diese beiden Grundtypen durch

[1]) Vgl. PFEIFFER, Methode zur Feststellung qualitativer Arbeitstypen in der Schule, Leipzig 1907 S. 203—207; ferner Exper. Untersuch. über qual. Arbeitstypen, Päd. Monogr. (MEUMANN) 5 S. 278, Leipzig 1908, Nemnich.

[2]) Vgl. ANSCHÜTZ, Intelligenz S. 390, Leipzig 1913.

eine Reihe näherer Bestimmungen wie ethisch, ästhetisch, einfühlend und phantastisch glaubt näher kennzeichnen zu müssen.

Dieselben Resultate haben schliefslich auch Cohn und Dieffenbacher in der Analyse ihres Aufsatzes „Was ich auf dem Freiburger Bahnhof gesehen und erlebt habe" gefunden. Der eine Typ nämlich beschrieb vor allem das Gegenständliche, den Bahnhof und seine Teile, die Züge usw., der andere erzählte einzelne bestimmte Erlebnisse, der dritte schilderte die Vorgänge auf dem Bahnhof und der vierte erging sich in Erwägungen, zu denen ihn das Bahnhofsleben anregte und wozu ja gerade die aus weiter Ferne kommenden Züge und Menschen Anlafs geben. Dabei tritt zwar, wie nicht anders zu erwarten, die Reflexion bei den älteren Kindern in den Vordergrund, während bei den jüngeren die Erzählung und bei den jüngsten die Beschreibung überwiegt. Immerhin sind doch auch innerhalb dieser Altersklassen die subjektiven und die objektiven Köpfe deutlich zu unterscheiden.

Diese beiden Typen: subjektiv und objektiv, haben nun Meumann und Stern in ihren zahlreichen Versuchen über Aussagepsychologie durchaus bestätigt gefunden. Immer wieder trat durch alle Verschiedenheiten der Aussagen und der Darstellungen der subjektive und der objektive Typ hervor, ja sogar bei reinen Spezialuntersuchungen, wie bei Untersuchungen über das mathematische Denken, hat man diesen Unterschied bestätigt gefunden; so fand Poincaré[1] einen geometrisch-intuitiven und einen analytisch-logischen Typ, was ja im wesentlichen der subjektive anschauliche und der objektive zergliedernde Typ ins Mathematische übersetzt ist.

Auch der Verfasser fand in seinen schon erwähnten Versuchen über die Kombinationsfähigkeit bei ca. 750 Schulkindern diesen Unterschied durchaus bestätigt. Es ergab sich nämlich deutlich, dafs der eine Typ bei der Herstellung eines sinnvollen Zusammenhanges zwischen drei gegebenen Worten oder Eindrücken, wenn ihm volle Freiheit gelassen worden war, stets den kürzesten, realsten und klarsten Weg wählte und die Lösung nüchtern ohne jede gefühlsmäfsige Ausschmückung oder Reflexion gab, während der andere stets gefühlsmäfsig oder reflektierend reagierte. Es war dabei ganz gleichgültig, ob die Aufgaben zu gefühlsmäfsigen Lösungen reizten oder nicht. So löste z. B. der

---

[1]) Vgl. H. Poincaré, La valeur de la science 1905 S. 11—15.

objektiv-zergliedernde (von manchen, unseres Erachtens ungerechtfertigterweise, „wissenschaftlich“ genannte Typ) sogar eine solche Aufgabe wie:

Stehengebliebene Uhr — geschehenes Eisenbahnunglück — Freude; folgendermafsen:

„Ein Eisenbahnunglück geschieht. Durch den Stofs bleiben alle Uhren stehen, dadurch konnte man hinterher genau feststellen, wann das Eisenbahnunglück geschehen war, und viele Leute freuten sich, dafs sie dadurch genau wufsten, um welche Zeit das geschehen war.“ (!)

oder einen Fall wie:

Wohltäter — undankbarer Mensch — Polizei; so:

„Der undankbare Mensch vertrinkt das ihm von einem Wohltäter gegebene Geld, oder wirft das ihm gegebene Essen weg und wird deshalb auf die Polizei gebracht“, während der Phantastische, Gefühlsbetonende die beiden Aufgaben phantasievoll, z. B. wie folgt, löst:

„Die Uhr ist stehen geblieben; das bedeutet etwas Schlechtes. Man erfährt auch, dafs ein Eisenbahnunglück geschehen ist, doch ist der Vater glücklicherweise nicht verletzt worden und alle freuen sich darüber.“

oder die zweite:

„Ein Mensch findet einen anderen auf einer Bank mit dem Kopf nach unten liegen; er weckt ihn, damit ihm das Blut nicht in den Kopf steigt, der aber ist wütend über die Störung und schlägt nach ihm; da holt jener die Polizei.“

Dasselbe hatten wir ja schon bei dem Beispiel: „Spiegel — heranschleichender Mörder — Rettung“ gesehen, wobei bei dem einen Typ neben der einfachen Lösung, dafs der heranschleichende Mörder im Spiegel erkannt wird, das mechanische Motiv des An- und Umstofsens des Spiegels bevorzugt wurde, während der andere Typ das gefühlsbetonte Motiv der Angst oder Reue durch das „Sich-Sehen im Spiegel“ verwendete.

Die Subjektivität oder Objektivität, die ja, wie wir nicht näher auszuführen brauchen, für das Berufsleben von grofser Wichtigkeit ist, kann man also mit derartigen Methoden ziemlich exakt feststellen.

Auch das synthetische und analytische Denken, das ebenfalls von den verschiedenen Berufen ganz verschiedenartig

in Anspruch genommen wird, läfst sich aus den Aussageversuchen, besonders aus den STERN'schen Bildversuchen, ziemlich einwandfrei feststellen.

Die Vorstellungstypen, wie sie MEUMANN ausgebildet hat, scheinen dabei in dem subjektiven oder objektiven Typ mit enthalten zu sein und zwar derart, dafs der subjektive Typ meist auch visuell ist, was die nach der Psychogramm-Methode BINET's und STERN's vorgenommenen Analysen zum grofsen Teil bestätigten, indem sie bei subjektiven Persönlichkeiten (z. B. bei Dichtern) die Fülle und Lebhaftigkeit der Vorstellungsbilder nachwiesen.[1] Kennt man aber von einer Person den Vorstellungstypus, die analytische oder synthetische Denkweise, die subjektive oder objektive Einstellung auf Geschehnisse und die Rückwirkung dieses Typs auf die Beobachtungsgabe, sowie die Art des Kombinierens, wie auch die Art und Güte des Gedächtnisses (vgl. die bis in die kleinsten Einzelheiten ausgebildeten Methoden der Gedächtnisprüfung, wie des direkten oder indirekten Lernens, des Schnell-Lernens aber Schnell-Vergessens, oder des Langsam-Lernens aber dafür Langsam-Vergessens und deren Kreuzungen, oder die Treffer-Methode mit ihren zahlreichen Variationen, wie sie zusammenfassend bei MEUMANN in seinen Vorlesungen [Leipzig 1911] oder gedrängt, in kürzerer aber fast ebenso umfassender Form in seinem Abrifs der experimentellen Pädagogik [Leipzig 1914] wiedergegeben sind), seine Abstraktionsfähigkeit und die Fähigkeit, das Wesentliche eines Vorganges oder einer Tatsache zu erkennen[2], so ist man wohl imstande, sich unabhängig von seinen Schulleistungen ein Bild zu machen, das seine Eignung für die verschiedenartigen höheren Berufe einigermafsen festlegen kann.

Man kann selbstverständlich auch dieselbe Einteilung von einem anderen Gesichtspunkte aus vornehmen, indem man von der speziellen Einstellung der Menschen zu den einzelnen Lebensgebieten ausgeht. Man würde demnach z. B. zu untersuchen haben, ob ein Mensch mit seinen Interessen besonders auf die religiösen, ästhetischen, ethischen bzw.

---

[1]) Vgl. GROOS, Die optischen Qualitäten in der Lyrik Schillers. Der subjektive Schiller verwendet im Gegensatz zu dem objektiveren Goethe in seinen Jugendwerken doppelt soviel optische Ausdrücke wie dieser. (Vgl. auch die vielen Künstlerpsychogramme BINET's.)

[2]) Vgl. KERSCHENSTEINER, Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts, S. 67ff.

sozialen oder wissenschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen Seiten des Lebens eingeht. Es ist dies sicherlich auch eine sehr fruchtbare Typologie, da man aus dem mehr oder weniger starken Überwiegen eines Interessengebietes das Verhältnis zu den anderen Lebensgebieten mit hoher Wahrscheinlichkeit erschliefsen kann.

Aber so wichtig diese Betrachtung auch für die Beurteilung von schon herangereiften Persönlichkeiten und deren Analyse sein mag, so scheint sie uns doch für die Fragen der werdenden Persönlichkeit und deren Berufswahl besonders im Alter von 14, aber auch noch im Alter von 18—19 Jahren, nicht besonders gut verwendbar zu sein, da manche von diesen als typisch herausgearbeiteten Züge, wie z. B. der religiöse, wenig Einflufs auf die Berufswahl haben; andere hingegen, wie der politische, noch zu wenig ausgebildet oder, wie der wirtschaftliche sowieso schon bei der Berufswahl eine zu grofse Rolle spielen.

Immerhin ist zuzugeben, dafs diese Fragestellung ergänzend wohl von Wichtigkeit sein kann und rückblickend für die Erklärung von Persönlichkeiten von hohem Werte zu sein scheint.[1]

Es ist naturgemäfs hier nicht möglich, gleichsam anhangsweise auf die Korrelation zwischen bestimmten höheren Berufen und der speziell von ihnen erforderten Mischung von psychischen Qualitäten einzugehen. Es mufs dies die Aufgabe einzelner Monographien bleiben, die, im Rahmen der hier gegebenen Erwägungen vorgehend, vielleicht im freien Anschlufs an die STERN'sche Psychogramm-Methode einmal die einzelnen höheren Berufe psychologisch analysieren und andererseits spezielle Methoden angeben müfsten, wie man die für sie gefundenen notwendigen psychischen Komplexe bei dem einzelnen Individuum am besten feststellen kann.

Kapitel VI.

Bisherige Versuche einer praktischen Anwendung von psychologischen Methoden im Hinblick auf das spätere Berufsleben.

a) Im deutschen Schul- und Erziehungswesen.

Werfen wir zum Schlufs noch einen Blick auf die heute schon bestehenden Einrichtungen, in denen der Frage der Berufswahl

[1]) Vgl. ED. SPRANGER, „Lebensformen“ in der Festschrift für ALOIS RIEHL, Halle 1914.

systematisch Beachtung geschenkt wird, so tritt uns als die erste gegebene Instanz die Schule entgegen. Inwieweit erfüllt nun die deutsche Schule, die wir hier zuerst ins Auge fassen wollen, diese ihre von Natur zugewiesene Aufgabe?

Diese Frage berührt, wenn wir berücksichtigen, dafs wir in unseren Ausführungen die Frage der Berufseignung vornehmlich durch eine Analyse der verschiedenartigen Begabungen zu lösen versuchten, die Frage nach dem Stand der Differenzierung der heutigen Schule nach Begabungsunterschieden in hohem Mafse. Denn in der Zulassung zu vielen Berufen entscheidet ja in erster Linie die Schulbildung; somit gewinnt aber für die praktische Lösung der Berufseignung die Frage nach der Möglichkeit und Zweckmäfsigkeit eines nach Begabungsunterschieden gegliederten Schulsystems eine höhere Bedeutung.

Ein klassisches Beispiel für die nach Begabungsgrundsätzen differenzierte Schule ist nun das von Schulrat SICKINGER geschaffene Mannheimer Volksschulsystem. Es ist entstanden aus der Einsicht, dafs die schwachen Schüler nicht zusammen mit dem Gros unterrichtet werden können und daher abgezweigt werden müssen. Später ist aber auch nach der anderen Seite ein entsprechender Schritt getan worden und dieser ist hier für uns von besonderer Wichtigkeit: Es wurden nämlich auch die besonders gut Begabten in gewisser Weise abgezweigt[1] und von Stufe 4 an für sie fremdsprachliche Kurse (vor allem Französisch) eingerichtet, die es ihnen ermöglichten, später die Mannheimer Handelsschule zu besuchen und so den Anschlufs an die kaufmännischen (mittleren) Berufe zu gewinnen.

Es ist in diesem Falle also von seiten der Schule die Frage der Berufseignung praktisch in die Hand genommen und durchgeführt worden. Die Auswahl erfolgt in diesem Falle lediglich nach den Fähigkeiten, d. h. hier vor allem dem Sprachtalent, und wird direkt mit der Absicht vorgenommen, den Knaben den Weg zum Kaufmannsberuf, der ja im allgemeinen eine höhere Vorbildung erfordert, zu eröffnen. Da für den kaufmännischen fremdsprachlichen Korrespondenten in der Tat das Sprachtalent ausschlaggebend ist, und Mannheim auf seiner Handelsschule eine dementsprechende Ausbildung gewähren kann, so liegt hier der Fall besonders günstig. Aber

[1]) Vgl. die Jahresberichte des Mannheimer Volksschulrektorats, sowie die instruktive Darstellung bei P. POPPE, Das Mannheimer Schulsystem, Breslau. 1910.

wenn man diesen besonders günstigen Umstand auch in Berücksichtigung zieht, so bleibt es doch ein unbestreitbares Verdienst des ansgezeichneten Organisators des Mannheimer Systems, daſs hier direkt der Übergang von Schule zum Beruf entsprechend den Fähigkeiten des Kandidaten angebahnt ist.

Auch in der Arbeitsschule KERSCHENSTEINER's finden wir sicherlich Ansätze zu einer Verbindung von Schule und Beruf. Doch ist hier die Berufsauslese nicht als solche in den Vordergrund gestellt, sondern kann höchstens als glücklicher Neben-effekt in die Erscheinung treten: Denn K. beabsichtigt ja mit seiner Arbeitsschule etwas ganz anderes: Ausbildung des Gemeinschaftssinnes, staatsbürgerliche Erziehung, sowie vor allem pädagogische Wirkungen der Selbsttätigkeit. Eine Berufseignung könnte sich demnach nur, mehr zufällig, für gewisse, vor allem manuelle Fertigkeiten erfordernde Berufe herausstellen: Das ist aber von vornherein eine zu starke Einschränkung.

Im Mittelpunkt des Interesses hingegen, so sollte man meinen, müſste die Frage der Berufseignung auf allen Hoch- und berufstechnischen Fachschulen stehen. Weit gefehlt! Kaum daſs sich die Hochschulen in den letzten Jahren entschlossen haben, Studienpläne herauszugeben, und wie die medizinische Fakultät, einige Ratschläge für die zu dem betreffenden Studium erforderlichen Qualitäten zu erteilen. Man verläſst sich hier noch ganz darauf, daſs die Studenten bzw. Abiturienten von selbst in das richtige Fahrwasser kommen und ihre Fähigkeiten richtig einschätzen können. Dabei übersieht man aber die Tatsache, daſs den meisten weder die Qualitäten, die ein bestimmtes Studium, wie z. B. das juristische, mit seinen hohen Anforderungen an das abstrakte Denken, erfordert, bekannt sind, noch, selbst wenn dies der Fall sein sollte, der Durchschnittsabiturient in der Lage ist, seine eigenen Fähigkeiten objektiv und richtig abzuschätzen.

Es müſste also einerseits, zum mindesten in einer einleitenden Vorlesung, besser aber noch vor dem Beginn des Studiums überhaupt, eine möglichst genaue Analyse z. B. der juristischen Tätigkeit und der psychologischen Anforderungen, die sie stellt, gegeben werden und fernerhin, von wissenschaftlich geschulten Psychologen, die über eine gute Kenntnis der verschiedenen Berufe verfügen, eine möglichst genaue Feststellung der speziellen psychologischen Funktionen des Kandidaten, über den Rahmen der Schulerzeugnisse und des Schulwesens hinaus, auf systematische Weise vor-

genommen werden. Vor allem aber müfsten die Fakultäten bzw. Sektionen Wegweiser herausgeben, in denen das Spezielle der verschiedenartigen Studiengebiete im Sinne der Anforderungen, die an die verschiedenen psychologischen Funktionen (wie Gedächtnis, Beobachtungsgabe, Abstraktionsvermögen usw.) gestellt werden, dargelegt und ausführlich erörtert werden!

Wir können uns also der Einsicht nicht verschliefsen, dafs die Berufsberatung für die höheren Berufe noch gänzlich brachliegt. Wenden wir uns nunmehr zu den Ansätzen systematischer Berufsberatung in Deutschland, abgesehen von den aufgezeigten Anfängen, wie sie in einigen Volksschulen zurzeit bestehen, so finden wir hier eine Organisation, die sich wenigstens die Aufgabe gestellt hat, hier systematisch einzugreifen, und die wir deshalb näher betrachten wollen: Es ist dies die Zentrale für Lehrstellenvermittlung und Berufsberatung in Berlin. Diese Organisation veranstaltet Kurse für Schuldirektoren und Lehrer und sucht auch sonst durch Hand-in-Hand-Arbeiten mit anderen Verbänden, Aussendung von Fragebogen usw. klärend und fördernd zu wirken. Dabei liegt ihr Hauptgebiet naturgemäfs auf dem Gebiete der Organisation. Aber auch auf dem in unserer Arbeit zur Diskussion stehenden Gebiete der „Eignung" versucht sie vorzudringen. Doch ist sie hier bisher vor allem bei den Fragen der körperlichen Eignung stehengeblieben. Dafs diesen Kreisen aber auch das Verständnis für die psychologische Seite der Eignungsfrage nicht fehlt, beweisen folgende Ausführungen, die wir in den „Vorträgen, gehalten auf dem vom Verband Märkischer Arbeitsnachweise veranstalteten Ausbildungskursus für Lehrstellenvermittlung und Berufsberatung, Berlin 1914", finden. Dr. Bernhard schreibt da: „Wie sich zeigt, beanspruchen technisch oft ganz verwandte Aufgaben völlig verschiedene psychische Funktionen. So hat man etwa festgestellt, dafs junge Leute an automatischen Maschinen sich als wenig brauchbar, bei sehr viel schwierigeren Aufgaben dagegen als sehr tüchtig erwiesen. Die Anforderungen an Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Auffassung, Ermüdung, Willensreaktion usw. sind bei den einzelnen Arbeiten eben weit verschiedener als man denkt. Die Aufgabe einer künftigen Berufspsychologie wird es sein, hier weitere Aufklärung zu schaffen."

Man sieht also, auch hier zeigen sich die Anfänge zu einer wissenschaftlichen Berufsberatung auch auf psychologischem

Gebiete. Nicht mehr will man sich begnügen, die Kinder vor Ergreifen eines Berufs auf Lunge und Herz, auf Kurzsichtigkeit und Hörfähigkeit von einem Arzte untersuchen zu lassen, um die Schwachen von gesundheitsgefährlichen Betrieben fernzuhalten, sondern man will auch die nicht minder wichtigen geistigen Funktionen einer Prüfung unterziehen. Stehen wir auch hier erst in den Anfängen, so ist doch schon die Anerkennung der Wichtigkeit der Frage seitens der in Betracht kommenden Vereine und Behörden ein bemerkenswerter Fortschritt.

b) Im ausländischen Unterrichtsbetrieb.

In nahem Zusammenhang mit der Frage der Berufseignung stehen auch die Einrichtungen, die man in verschiedenen Ländern zur Auslese von hochbegabten Schülern zwecks Heranbildung zu den höheren Berufen getroffen hat.[1] Es kann in dieser Arbeit, die sich mit den Organisationsfragen nur andeutungsweise beschäftigt, nicht der Platz sein, auf dieses, an und für sich ja äufserst wichtige Problem einzugehen. Es möge daher nur, um hierfür wenigstens ein Beispiel zu geben, die Einrichtung, wie wir sie in Neuseeland, das in dieser Richtung am weitesten vorgeschritten ist, finden, kurz dargestellt werden. Es besteht hier ein ausgedehntes Freiplatzsystem für begabte Schüler, die später, im Interesse des ganzen Landes, zu führenden Stellen, vor allem auf technischem und organisatorischem Gebiete, herangebildet werden sollen.

Der Bericht über die „Secondary Education" der Neuseeländischen Unterrichtsverwaltung für das Jahr 1912 schreibt darüber folgendes:

„Dafs das Freiplatzsystem für die Neuseeländer Bevölkerung zweifellos von grofsem Nutzen gewesen ist, geht aus dem enormen Anwachsen der Freistellen in den letzten Jahren augenscheinlich hervor. 1903 betrug deren Zahl 1600, jetzt ist sie um beinahe 180 % gewachsen.

---

[1]) Vgl. C. Piorkowski, Die Erkennbarkeit besonders hoher intellektueller Begabung im frühen Knabenalter mit besonderer Berücksichtigung des Problems der „Sonderschule für Höchstbefähigte". (Erscheint demnächst.)

Die Ausgaben des kleinen Neuseelandes betrugen 1912 für den oben genannten Zweck 50000 £ = 1000000 M. gegen ca. 43600 £ im Jahre 1911.

Das Wesentliche an diesem ausgedehnten Stipendiensystem ist aber, dafs nach Absolvierung der Schule den Besten wieder eine ausgedehnte Zahl von Stipendien zur Verfügung stehen, so dafs sie ihre Kräfte den höchsten Aufgaben widmen können. Es stehen ferner ausdrücklich Stipendien für Forschungszwecke zur Verfügung. Über letztere schreibt der Neuseeländer Hochschulbericht von 1912 folgende charakteristische Sätze:

„Die Gegenstände, auf die sich die Forschungen beziehen, stehen in jedem Falle in einem engen Zusammenhange mit der Neuseeländischen Industrie, entweder mit einer schon bestehenden oder mit einer, die voraussichtlich in naher Zukunft von Wichtigkeit für das Land werden wird. Aber selbst wenn im Laufe der Untersuchungen Entdeckungen gemacht werden, die keinen unmittelbaren Wert für die Industrie haben, so mufs doch die Tatsache, dafs auf diese Weise ein Stamm wissenschaftlich gebildeter Techniker und Naturwissenschaftler herangezogen wird, schliefslich von Wert für die Dominion werden."

Wir finden hier also eine Verquickung des Problems der Berufseignung mit der Frage, wie der für die höheren Berufe besonders Geeignete am nützlichsten für das Vaterland verwendet werden kann; man wird zugeben müssen, dafs dieser Weg ein für beide Teile befriedigender und äufserst glücklicher ist, dem man auch in der europäischen Kulturwelt weitere Verbreitung wünschen mufs; denn gerade für die höheren Berufe ist es naturgemäfs von besonderer Wichtigkeit, dafs die für sie Geeigneten in möglichst weitem Ausmafs herangezogen und ungeeignete Elemente ferngehalten werden!

Die Auswahl der anscheinend besonders gut Begabten erfolgt allerdings auch bei dem Neuseeländer System noch nach relativ subjektiven Mafsstäben, so dafs hier wohl noch wesentliche Verbesserungen in der von uns im 4. Kapitel angeführten Art und Weise möglich und wünschenswert wären.

c) In Boston und die dort angewandte Methode Parsons'.

Finden wir in den oben erwähnten Fällen auch Ansätze zu einem System, das die Berufsgliederung auf der entsprechenden Berufseignung aufbauen will, so stellen diese Versuche doch noch kein System dar. Der Versuch, die Frage der Berufseignung systematisch zu bearbeiten, ist nun aber zuerst in Boston gemacht worden. Es meldeten sich dort jährlich zur Aufnahme in die Handelsschule viel mehr Schüler als die Anstalt aufnehmen konnte. Während man nun bisher meist die Auswahl durch das Los getroffen hatte, mit der Begründung, dafs eine solche Auswahl für einen demokratischen Staat am angemessensten wäre[1], glaubte man schliefslich in Erkenntnis der Unzulänglichkeit dieser Auswahl, einen besonderen Modus der Auslese anwenden zu sollen.

Man berief deshalb von einer Anzahl von Elementarschulen die dazu geeignet erscheinenden Lehrer, setzte ihnen die verschiedenen höheren Berufstypen auseinander und erklärte ihnen, was für eine Art von Menschen die einzelnen Schulen erforderten. Die so Instruierten trafen dann auf Grund der ihnen gegebenen Richtlinien unter den sich Meldenden eine Auswahl und empfahlen sie zur Aufnahme für die höheren Schulen.

Unterdessen hatte 1908, wie wir noch sehen werden, der inzwischen verstorbene Prof. Frank Parsons, der über reiche Kenntnis fast aller Berufsarten, der industriellen Statistik und der Fortbildungsmöglichkeiten verfügte, durch gute Resultate ermuntert, im Einverständnis mit dem Civic Service House als erster ein Berufsberatungsbureau eröffnet. Dies fand bald die Beachtung führender Industrieller und Erzieher, wie es auch die Aufmerksamkeit der Stadt- und Schulverwaltungen auf sich zog.

Letztere forderte nun schon im folgenden Jahre, im Frühjahr 1909, das Vocation Bureau auf, einen Plan vorzulegen, um die Abiturienten der öffentlichen Schulen (public school graduates) bei ihrer Berufswahl sachgemäfs zu beraten. Das Bureau bzw. dessen Leiter Parsons legte nun die folgenden Vorschläge vor:

---

[1]) Vgl. communications of the head-master of the High School of Commerce, Boston.

1. Es soll ein Berufsberatungsdirektor angestellt werden, der seine ganze Zeit der Berufsberatung der Abiturienten der Schulen Bostons widmet.

2. Diese Tätigkeit soll von ihm im Verein mit der obersten Schulbehörde Bostons ausgeführt werden.

3. Die Lehrer sollen sich auf einer Konferenz treffen, gelegentlich welcher ein gemeinsamer Plan festgelegt werden soll, wie die Abiturienten der Schule sich von dem Direktor des Vocation Bureau oder von den einzelnen Lehrern bei ihrer Berufswahl beraten lassen könnten.

4. Der Vokationdirektor soll im Verein mit dazu geeignet erscheinenden Lehrern Berufsberatungskurse für die Mitglieder der Abiturientenklasse einrichten.

5. Ferner soll eine Anzahl Lehrer systematisch für die Berufsberatung durch Kurse ausgebildet werden und in regelmäſsig wiederkehrenden Konferenzen der Erfolg dieser Beratungen besprochen werden.

6. Schlieſslich soll das Vocation-Bureau eine Statistik der um Rat nachfragenden Schüler, über die Motive der Berufswahl, den ihnen gegebenen Rat und womöglich über die Resultate führen. Diese Statistik soll die Basis bilden für die jährlich an die Bostoner Schulkommission abzustattenden Berichte.

Es wurde nun ein Komitee aus dem Direktor und 6 Lehrern gebildet, das sich näher mit der Angelegenheit beschäftigte und nach Verlauf eines Jahres einen Bericht abstattete, der mit allem Nachdruck darauf hinwies, den beschrittenen Weg weiter zu verfolgen.[1] Angeregt durch diese günstigen Erfolge, begannen nun auch Verbände, sich mit der Frage der Berufsberatung zu beschäftigen. Zuerst trat die „Girls Trade Education League" in der Erkenntnis der Wichtigkeit dieses Problems auf den Plan und stellte folgendes Programm auf:

„Drei Punkte sollen die Grundlage der Fragen bilden:

1. Ein genaues Studium der Berufe, in welchen junge Menschen verwendet werden, der in den einzelnen Berufen herrschenden Arbeitsbedingungen, gezahlten Löhne, Beständigkeit der Be-

---

[1]) Vgl. The Vocational Guidance of Youth by Meyer Bloomfield, Director of the Vocation Bureau of Boston Lecturer on Vocational Guidance, Harvard University.

schäftigung, Möglichkeit des Emporkommens und vor allem auch der jeweils erforderten Geschicklichkeit.

2. Nach Sammlung des Materials will sich die League bestreben, dieses Material auf jedem möglichen Wege den öffentlichen Schulen zugänglich zu machen.

3. Die League will schliefslich ein Vocation Office einrichten, um durch dieses die Mädchen einem Berufe zuzuführen. Hierbei soll es nicht so sehr darauf ankommen, Arbeit für ein Mädchen zu finden, als vielmehr, sie zu d e m Berufe zu leiten, für den sie am besten geeignet erscheint."

Es wird in diesem Programm zum erstenmal das Prinzip: den jeweils für einen Beruf Geeigneten auch diesem Berufe zuzuführen, als Ziel eines Verbandes aufgestellt.

Desgleichen trat die Boston Home and School Association dieser Frage näher. Um zu erkennen, wie weit eine Kenntnis der Berufe und die Möglichkeit, die Berufswünsche ihrer Kinder zu verwirklichen, bei den Eltern bestand, sandte die Assoziation an die Eltern folgende Fragebogen:

Fragebogen für die Eltern von höheren Schülern:

1. Beabsichtigen Sie, Ihren Sohn auf das College zu senden?

2. Wenn ja, auf welches College und warum auf dieses?

3. Haben Sie irgendeine bestimmte Tätigkeit im Auge, für die Sie Ihren Sohn ausbilden lassen wollen?

4. Für welche Tätigkeit halten Sie Ihren Sohn für besonders geeignet?

5. Hat Ihr Sohn schon irgendeine Vorbereitung für diese Tätigkeit empfangen?

Denselben Fragebogen sandte sie an Eltern von Kindern, die an die High-School kommen sollten. Um über die in Frage kommenden Berufe die Eltern aufzuklären, sandte das Vocation Bureau ausführliche Fragebogen an die verschiedensten Stellen, vor allem aber an die Vertreter der Industrie. Die Fragebogen enthielten zuerst Fragen nach rein statistischen Daten, wie Anzahl der Beschäftigten, Löhnen und der Beschaffung der aufzunehmenden Boys. Sie enthielten dann ferner Fragen nach der vor Eintritt in die Industrie ausgeübten Tätigkeit der Boys bzw. ihrer Schulvorbildung und den Fortbildungsmöglichkeiten in Abendschulen, Fortbildungsschulen usw., nach Eintritt in den Betrieb.

Uns berühren diese Fragen hier weniger, wenn sie selbstverständlich auch zur Ergänzung keineswegs unwesentlich sind. Unser Hauptinteresse hat sich vielmehr auf die folgende Frage zu richten, die sich mit den physischen und psychischen Bedingungen, die die betreffende Industrie stellt, beschäftigen. Es handelt sich um 4 Punkte:

Die Frage nach den physischen Bedingungen erstreckt sich 1. auf die Frage nach den allgemeinen physischen Anforderungen; 2. auf die Frage nach dem Bestehen von großer Feuchtigkeit, starkem Staub und der Schwere der Arbeit (im physischen Sinne). Die psychische Seite wird durch die Frage nach dem Maſs der erforderlichen Geschicklichkeit und der Frage nach der Monotonie der Arbeit berührt. Nicht aufgenommen ist hingegen die Frage nach der Art der erforderlichen Aufmerksamkeit, sowie vor allem die nach der Art und Weise der erforderlichen Reaktion, wenn auch in den Fragen nach der Gefährlichkeit und nach der Monotonie der Arbeit ein Ansatz dazu liegt. Weitere Fragen beschäftigen sich dann mit den Konkurrenz- und Zukunftsbedingungen der Industrie und den Aussichten, die Abiturienten der Volks-, Höheren- und Fachschulen haben. Schlieſslich wird noch danach gefragt, ob der Neueintretende Gelegenheit hat, die Tätigkeit in den anderen Abteilungen des Betriebes, in denen er nicht arbeitet, kennen zu lernen, eine Frage, die ja bei dem heutigen Zufallssystem der Berufsausübung von gröſster Wichtigkeit ist. Die Antwort der Fabrik in dem uns vorliegenden Fragebogen lautete in diesem Falle: „Der junge Mann wird in die Abteilung getan werden, für die er sich am besten eignet und wo er der Firma den gröſsten Nutzen bringt." Woran die Fabrik diese spezielle Eignung erkennen will, sagt sie freilich nicht, so daſs man folgern darf, daſs der jugendliche Arbeiter durch alle Abteilungen erst einmal durchprobiert werden soll; was das aber bedeutet, mag man sich bei der gerade in Amerika weit vorgeschrittenen Arbeitsteilung vergegenwärtigen![1]

Eine genaue Analyse der von den einzelnen Berufen in Anspruch genommenen Funktionen, wie wir sie in den Arbeiten von M. Bernays durchgeführt fanden und wie wir sie durch die

---

[1]) Selbstverständlich besagt aber die Forderung, den jugendlichen Arbeiter möglichst gleich von Anfang an an einen ihm zusagenden und für ihn geeigneten Posten zu stellen nicht, daſs er nun die anderen Tätigkeiten nicht auch kennen lernen soll. Im Gegenteil!

Analyse der Aufmerksamkeits- und Reaktionsformen in Verbindung mit Ermüdungsmessungen weiter durchzuführen in obigem versucht haben, findet hier also noch nicht statt; die Fragen sind vielmehr noch ziemlich allgemein gehalten und regen nicht genügend zu ausführlicher Beschreibung und Zergliederung des Arbeitsvorganges an. Dies bestätigen auch die beiden noch nicht erwähnten, wichtigen Fragen: „Was für eine Art von Knaben wünscht man und wie ist der Arbeitsprozefs beschaffen?“ So allgemein gestellt werden diese Fragen auch meist nur ganz allgemein beantwortet werden können, wie z. B. bei der ersten Frage mit: gesund, ehrlich, aufgeweckt und strebsam. Das sind aber Eigenschaften, die eigentlich für alle Berufe, soweit sie nicht zu den vollkommen spezialisierten gehören, in Frage kommen. Spezifiziert man die Frage nicht noch etwas mehr, so wird man meist diese allgemeine Antwort erhalten, ebenso wie man mit der allgemeinen Frage nach der Art des Arbeitsprozesses nur allgemeine Antworten bekommen wird. Hierin sehen wir einen gewissen Mangel des Fragebogens, wenn man diesen vielleicht auch damit entschuldigen kann, dafs die Betriebsleiter oft weder die Lust noch auch die Fähigkeit haben werden, die psychologisch und psycho-physisch wichtigen Seiten des Arbeitsprozesses und die demnach von dem Anwärter zu fordernden psycho-physischen Funktionen im einzelnen zu analysieren und darzulegen. Dies würde aber nur wiederum die Forderung begründen können, dafs das Studium dieser Faktoren geschulten Psychologen wie sie die Taylorschule in ihren „Leistungsingenieuren“ ausgebildet hat, übertragen und dadurch von den Fehlern der Beantwortung durch Fragebogen unabhängig wird!

Doch wenden wir nach dieser kurzen Kritik unseren Blick wieder der weiteren Entwicklung der Berufsberatungsbewegung in Amerika, speziell in Boston, zu:

Schon in dem New Yorker Budget von 1910 findet sich folgender Schriftsatz:

...... Um junge Leute und Mädchen in die für sie und für die Gemeinschaft nützlichste Laufbahn zu bringen, ist beständiges Studium der Bedürfnisse der Gemeinschaft und genaue Kenntnis der Fähigkeiten der Schüler erforderlich. Zur Erreichung dieses Zweckes ist ein Bureau notwendig, welches mit den Lehrern der public schools in Fühlung steht.[1]

[1]) Meyer Bloomfield, The Vocational Guidance of Youth, S. 73.

Desgleichen bildeten sich Studienausschüsse der High School Teachers' Association; im November 1910 wurde ferner die erste Berufsberatungskonferenz in Boston abgehalten; die Einladungen wurden von der New Yorker Handelskammer und dem Vocation Bureau ausgegeben. In ½ Dutzend Städten von Massachussetts wurden daraufhin Berufsberatungsbureaus gegründet.

Ähnlich entwickeln sich die Dinge in einigen anderen Städten Amerikas und zwar auf einem oder mehreren der bisher schon vorgefundenen Wege, nämlich:

1. in Verbindung mit der Schule, und zwar dann ausgeübt von eigens dazu ausgebildeten Lehrern;

2. von Verbänden in der Art, wie wir es bei der Girls Trade Education League oder der Boston Home and School Association sahen;

3. in der Form von reinen Berufsberatungsbureaus, die allerdings meistens in enger Fühlung zu den unter 1. und 2. genannten stehen.

Es soll nun im folgenden gezeigt werden, mit welchen psychologischen Methoden diese Berufsberater, soweit sie der Schule Parsons' angehören (was fast ausschliesslich der Fall ist) vorgehen. Parsons selbst hat seine Ansichten schriftlich niedergelegt[1] und vertritt folgende Ansicht:

Drei Faktoren sind notwendig:

1. eine genaue Kenntnis von sich selbst, von seinen Fähigkeiten, Interessen und seinen Grenzen;

2. Kenntnis der Bedingungen zum Erfolg und Einsicht in die verschiedenen Arten der Berufe und ihre verschiedenartigen Anforderungen und

3. eine eingehende Überlegung der Zusammenhänge zwischen diesen beiden Faktoren.

Die zweite Gruppe, eine genaue Kenntnis der einzelnen Berufe, haben wir schon im vorhergehenden gestreift. Parsons führt dies weiter aus, indem er Zusammenstellungen der hauptsächlichsten Berufe mit einer Analyse der von ihnen geforderten Fähigkeiten bringt. Neu ist aber seine Forderung der klaren Selbstanalyse, auf die wie hier näher eingehen müssen. Wie

---

1) Parsons, Choosing a Vocation, 1910.

er sich diese denkt, möge mit seinen eigenen Worten wiedergegeben werden. Er gibt den jungen Leuten einen Fragebogen, zu dem er ihnen folgendes aufgibt:

„Fülle den Fragebogen aus und komme dann zum Counsoler. Dieser wird dir behilflich sein, zu richtigen Schlüssen zu kommen über die Punkte des Fragebogens, über welche ein Selbsturteil schwierig ist. Aber suche den Bogen zuerst, so gut wie du kannst, durch Selbstprüfung auszufüllen, unterstützt durch deine Familie, Freunde, Lehrer, Arbeitgeber und „Kritiker". Bitte sie, dir zu sagen, was sie von dir denken, in bezug auf Lebensweise, Geist, Charakter usw. und versichere sie, dafs du die Wahrheit hören wollest, weil du mit deiner Selbstanalyse beschäftigt wärst.

Wenn du die dir gesetzten Grenzen und Fehler vor dir selbst verheimlichst, wirst du dein Vorwärtskommen gerade so verhindern, wie wenn du deine Fähigkeiten und Geschicklichkeiten übersiehst. Je mehr Licht du in das Problem durch deine eigene Beobachtung, Lesen und Erfahrung bringst, desto besser wird es für die Klarheit und Schärfe der Schlüsse sein, die gezogen werden können und nur dann wird ein dauernder Wert der Resultate erreicht werden.

Die erste Hilfe ist das Selbststudium. Sich selbst zu kennen ist das erste Erfordernis. Wirksamkeit, Erfolg und Glück hängen in sehr grofsem Mafse von der Eignung für dein Werk ab. Du mufst dich deshalb selbst erforschen mit Hilfe des Counsolers und deiner Freunde, um deine Fähigkeiten, Interessen, Hilfsmittel und Grenzen zu bestimmen, so dafs du dich selbst vergleichen kannst mit den Bedingungen des Erfolges für verschiedene Industrien.

Vollkommene Aufrichtigkeit und Offenheit mit dir selbst und dem Counsoler sind absolut wesentlich, um gute Resultate zu erhalten.

Suche dich selbst zu sehen, wie dich andere sehen und mache deine Pläne für die Zukunft mit einer genauen Kenntnis deiner Natur, mit den Hilfsquellen und den Bedingungen, die dir gegeben sind, den Zwecken, die du vernünftigerweise zu erreichen hoffen kannst, und den Mitteln, durch die du in ruhigem Gleichmafs zum besten Erfolg zu kommen imstande bist."

Der Fragebogen enthält nun 116 Punkte. Er beginnt mit Fragen nach den Familienverhältnissen des Kandidaten (auch denen der Vorfahren und deren Gesundheit) und geht dann auf die Personalverhältnisse (Alter, Personalstand usw.) des Befragten ein. Punkt 22—27 beschäftigen sich dann mit Fragen nach Kraft (Energie), Ausdauer und Mut des Kandidaten, wie folgenden:

„Was für eine schwere Arbeit hast du schon getan? Wieviel hast du gehoben? oder: Wie hast du gehandelt, wenn du in Gefahr warst? usw." Unter Punkt 27 wird dann, worauf man als besonders charakteristisch für diese Methode achten mag, von dem Kandidaten gefordert, seine Kraft (Energie), Ausdauer und seinen Mut, das eine Mal mit anderen von gleichem Alter

zu vergleichen und das andere Mal an den besten ihm bekannten Maſsstäben zu messen. Des weiteren wird nach seinen physischen Gewohnheiten gefragt, wie danach, ob er frische Luft liebt, bei offenem Fenster schläft, tief atmet, sich oft badet, sich für Physiologie und Hygiene interessiert, viel raucht, trinkt usw.

Punkt 37—40 fragen dann nach seiner Schulerziehung und seinen besten bzw. schlechtesten Fächern. Hieran schlieſsen sich Fragen nach seinen Lieblingsbüchern und seinen Beschäftigungen auſserhalb der Schule. Weiter wird gefragt, durch welche Mittel, ob durch einfaches Merken im Unterricht oder durch Hausarbeit usw. er am meisten gelernt hat. Dann folgen Fragen nach seiner „industriellen Erziehung" und seiner manuellen Geschicklichkeit.

Bei der 52. Frage, der Frage nach der Art des Gedächtnisses, ist bezeichnenderweise in Klammer zugefügt: „Sprich mit dem Counsoler über Ausfüllung dieser Frage!". Die weiteren Punkte gehen auf sein Verhalten zu seinen etwaigen Arbeitgebern und sein psychisches Verhalten zu seinem Berufe, vor allem seine Hoffnungen auf Vorwärtskommen und die Mittel dazu, die ihm gut scheinen, ein.

Es folgen nun Fragen nach seinen Hauptinteressen bzw. der Art und Weise, wie der Kandidat seine freie Zeit ausfüllt und sein Geld verwendet und Fragen nach den interessantesten Ereignissen in seinem Leben. Hieran knüpfen sich Fragen darüber, für welche Zwecke sich der Befragte am meisten erwärmt hat und warum er dies getan hat. Dies wird dann in der 76. Frage dadurch näher illustriert, daſs man ihn nach den Gegenständen, die ihn beim Besuch einer Weltausstellung am meisten interessiert haben und dem Grunde dieses Interesses fragt. Daran schlieſsen sich weitere Fragen nach seinen, man kann vielleicht sagen, phantastischen Zielen („Was würdest du tun, wenn dir die Erfüllung dreier Wünsche, wie im Märchen, offenstände?") und eine Frage nach den wichtigsten Dingen, die der Gefragte bisher erreichte.

Sehr charakteristisch für die Art der hier angewandten Methode ist wieder die 83. Frage. Sie fordert, daſs der Kandidat seine Charaktereigenschaften, Geschicklichkeiten, Fähigkeiten und Talente angibt und sie derart in Beziehung zu denen aller anderen Knaben und Mädchen seiner Heimatstadt setzt, daſs er angibt, in welcher Beziehung er am meisten über deren Durchschnitt

herausrage und in welcher Beziehung er ihnen unterlegen sei (!!).

Ähnlich fordert die 85. Frage, dafs der Kandidat seine ihm besonders eigentümlichen Fähigkeiten und Schranken mit den Bedingungen zum Erfolg in verschiedenen Berufen, besonders den in der Richtung seines Wunsches liegenden, vergleicht und dabei als Mafsstab die Laufbahnen von Frauen und Männern nimmt, die in diesem Berufe erfolgreich gewesen sind und solchen, die in diesem Mifserfolge gehabt haben (!!). Die nächste Frage fragt deshalb ganz folgerichtig danach, ob er das Leben berühmter Männer, wie von LINCOLN, FRANKLIN, EDISON usw., studiert habe. Punkt 87—90 fragt nach seinen Hilfsmitteln und Beziehungen und Punkt 91 und 92 nach seinem Verhältnis zu Organisationen und seiner Organisationsfähigkeit bzw. den in der Organisierung schon erreichten Erfolgen (!). Die folgenden Fragen beschäftigen sich dann mit dem Milieu, in dem er bisher gelebt hat, worin auch die Fragen nach Stadt oder Land enthalten sind. Besonders wird dann auch nach der Art und Weise seines Verkehrs gefragt und danach, ob die Wahl seiner Umwelt, vor allem auch des Ortes, in dem er lebt, nach eigenem Willen, und wenn ja, aus welchen Gründen erfolgt ist. Weiterhin soll der Kandidat sich darüber äufsern, welchen Einflufs er seiner örtlichen Umgebung auf seine Ideale und Wünsche, Gewohnheiten und industriellen Fähigkeiten zuschreibt, und ob er glaubt, dafs seine Aussichten auf Erfolg in einem gröfseren oder kleineren Ort oder auf dem Lande höher sein würden. Als letztes wird dann sogar noch danach gefragt, ob diese Aussichten in Europa, Afrika, Neuseeland oder Australien gröfser sein würden (!!).

Schon der Laie wird aus dieser ganzen Art des Fragens sofort einen schweren Fehler herauslesen können: Was nämlich erst festgestellt werden soll, das wird hier schon vorausgesetzt. Kann der Junge oder der Jüngling wirklich diesen Fragebogen psychologisch richtig beurteilen, so ist eine psychologische Analyse von seiten des Counsolers vollkommen überflüssig und damit die ganze Frage der psychologischen Analyse a priori gelöst. Auch die Frage der Berufseignung würde dann der Kandidat wahrscheinlich selber am besten entscheiden können, denn wenn er wirklich, wie in Punkt 85 gefordert, seine hervorstechenden Eigenschaften mit den zum Erfolg notwendigen Bedingungen in den verschiedenen Berufen vergleichen kann, so ist auch hier

die Arbeit des Counsolers, ihm die Verhältnisse dieser Berufe erst zu schildern und die von ihnen geforderten Eigenschaften dann mit den vorgefundenen Eigenschaften des Kandidaten zu vergleichen, überflüssig. Dieser Fragebogen setzt also eigentlich alles, was der Counsoler erst erfahren, feststellen und lehren will, schon als vorhanden voraus!

Aber welch grofser Irrtum, zu glauben, dafs ein 14—15jähriger Knabe oder ein 19jähriger Jüngling imstande sei, diese Selbstanalyse auszuführen! Es mag ganz davon abgesehen werden, ob eine so weit gehende Introspektion, wie sie der Fragebogen in so viel Punkten fordert (z. B. bei der Frage nach den Charaktereigenschaften des Kandidaten, wie sie in dem Verhältnis gegen Freunde hervortreten), überhaupt möglich ist. Sicher ist doch aber jedenfalls, dafs sie nur von Menschen, die sich viel in dieser Fähigkeit zum objektiven Beobachten geübt haben, niemals aber von Jünglingen und Kindern, denen schon durch die Kürze der Zeit diese Möglichkeit genommen ist, erfolgreich ausgeübt werden kann. Von einem Kinde aber gar zu verlangen, dafs es angibt, in welchen Eigenschaften es über den Durchschnitt aller Knaben und Mädchen in seinem Heimatsort hinausragt, ist, zumal in einer Stadt, wie Boston, nicht nur eine psychologische, sondern auch eine Unmöglichkeit an und für sich. Kennt doch selbst ein Erwachsener nur die Kreise seines täglichen Umgangs genauer! Aber ganz abgesehen von dieser sozialen Unmöglichkeit würde diese Forderung nicht nur eine genaue psychologische Beobachtung von sich selbst, sondern auch eine genaue Kenntnis und Beobachtungsfähigkeit der Eigenschaften der anderen voraussetzen. Es wird in diesen Fragen also im Prinzip das vorausgesetzt, was günstigenfalls ein geschulter Psychologe, Soziologe und dazu vielleicht noch Kulturhistoriker erkennen könnte, und das von jungen Leuten!

Nun glaubt zwar Parsons, gerade aus der Art der Beantwortung im Verein mit mündlicher Besprechung einen Anhaltspunkt für das Denken und den Charakter des Befragten gewinnen zu können. Es ist nun sicher zuzugeben, dafs er einige Eigenschaften, wie Subjektivität und Objektivität des Kandidaten, Erhabenheit der Phantasie (in seinen Zukunftsplänen) oder nüchternes, scharfes Denken und noch einiges mehr erkennen kann. Es wäre darum falsch, das Kind mit dem Bade auszuschütten und die Fragebogenmethode ganz und gar zu verwerfen;

aber in der von Parsons vorgeschlagenen Form ist sie sicherlich nicht angängig. Denn wenn sie nur die Art des Denkens zeigen will, ist sie zu umständlich und aufserdem lange nicht eindeutig genug. Wenn sie aber wirklich eine Selbstanalyse des Befragten geben will, ist sie in dieser Form eine psychologisch bei weitem zu hoch geschraubte Forderung!

Günstiger sind hingegen einige andere von Parsons als Ergänzung der Fragebogenmethode vorgeschlagene Methoden und Tests zu beurteilen: So fordert er z. B.[1], besonders auf die Entwicklung der Analysierfähigkeit und deren Güte zu achten. Er prüft diese, indem er dem Kandidaten die Aufgabe stellt, die Prinzipien oder wesentlichen Tatsachen in einem gelesenen Buch oder einem beobachteten Vorgang auf die kürzeste und prägnanteste Art unter Hervorhebung des Wesentlichsten wiederzugeben. Er fordert dabei z. B. eine Einteilung nach folgenden Gesichtspunkten:

1. Die Tatsachen, die dem Prüfling am wichtigsten erschienen sind, herauszuheben.

2. Die führenden Ereignisse anzugeben. Ferner die hauptsächlichsten Ideen und Prinzipien der Erzählung, sowie die hauptsächlichsten in ihr vorkommenden Charaktere, des weiteren die interessantesten Tatsachen, sowie den Rat, den man aus ihnen ziehen kann, aufzuzählen. Schliefslich soll der Prüfling seine Stellung zu den ethischen Richtlinien des Buches angeben, sowie ein Urteil über die Beziehungen zu anderen ihm bekannten, ähnlichen Büchern, sowie über die ganze Tendenz und den Inhalt des Buches im allgemeinen, fällen.

Parsons versucht also mit dieser Aufgabe, ähnlich wie mit der Fragebogenmethode, den allgemeinen Habitus des Geprüften bzw. den Denktyp, dem er angehört, festzustellen. Er gelangt mit diesem Versuche also ebenfalls in die Typenlehre und bildet mit seiner ganzen Methode daher mehr eine Vorstufe der Typenlehre, als dafs er eine neue Methode der psychologischen Erkenntnis böte.

Kehren wir nach diesem kurzen Überblick über die Methode Parsons, die uns ja letzten Endes auch zu dem Problem der Typen führte, zu unserer Grundfrage zurück, inwieweit sich alle für einen Beruf notwendigen Eigenschaften in einem bestimmten

---

[1]) Parsons, Choosing a Vocation, S. 58.

Alter noch entwickeln lassen und inwieweit die beispielsweise zur Zeit des Schulaustritts bestehenden Eigenschaften, gleichgültig ob man sie als angeboren ansehen mag oder nicht, für das kommende Leben als grundlegende Faktoren anzusehen sind, so müssen wir auf Grund der schon in den Schuljahren deutlich erkennbaren und überall wieder durchbrechenden typischen psychischen Differenzen bekennen, dafs in der Tat der beim Verlassen der Schule vorgefundene psychische Status und Vorstellungs- und Denktypus als eine grundlegende Gröfse aufzufassen ist, die für den zukünftigen Beruf entscheidend ins Gewicht fällt und den Zögling für manche Berufe prädestiniert, während sie ihn von anderen wieder ziemlich ausschliefst.

Es ist deshalb eine nicht wieder zurückzustellende Aufgabe der angewandten Psychologie, einesteils die von den verschiedenen Berufen in Anspruch genommenen psycho-physischen Funktionen immer genauer und für immer zahlreichere Berufe zu untersuchen und festzustellen, und andererseits die psychologische Analyse der vor der Berufswahl Stehenden immer weiter auszubauen, um dem Ideal: „Der rechte Mann an den rechten Platz", ständig näher zu kommen. Das bedeutet aber keineswegs mechanischen Zwang, vielmehr würde es nur mit dem Ideal der Freiheit der Persönlichkeit zusammenfallen, wenn sich jeder gemäfs den in ihm liegenden Eigenschaften nach Möglichkeit entwickeln und einen für ihn passenden Beruf ergreifen könnte, ein Ziel, das uns heute allerdings nur als ewig „aufgegeben" im Sinne KANT's, aber als nie völlig erreichbar erscheinen mufs. Doch darf diese Erwägung der Unendlichkeit der Aufgabe die Berufspsychologie nicht hindern, soweit als möglich mit ihren Untersuchungen auch in das Gebiet der komplizierten und höheren Berufe einzudringen, sei es nun, dafs sie auch in diese gröfsere Klarheit bringt, sei es auch nur, um die ihr als Wissenschaft gesteckten Grenzen zu erkennen.

G. Pätz'sche Buchdr. Lippert & Co. G. m. b. H., Naumburg a. d. S.

BEIHEFTE
zur
Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung
Herausgegeben von
WILLIAM STERN und OTTO LIPMANN.
12.

Jugendliches Seelenleben und Krieg.

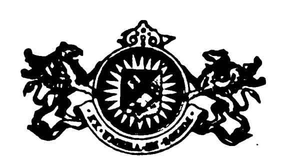
Materialien und Berichte.

Unter Mitwirkung der Breslauer Ortsgruppe des Bundes für Schulreform
und von O. Bobertag, K. W. Dix, E. Kik, A. Mann

herausgegeben von

William Stern.

Mit 15 Abbildungen im Text.



Leipzig 1915.
Verlag von Johann Ambrosius Barth.
Dörrienstr. 16.

Vorwort.

Wie die ungeheuren Eindrücke des Weltkrieges auf das Seelenleben des Kindes und Jugendlichen gewirkt haben und wirken, das ist eine Frage, die ebenso für die Jugendkunde, wie für die künftige Jugenderziehung die gröfste Bedeutung besitzt. Noch ist die Zeit nicht gekommen, diese schwere Frage erschöpfend zu beantworten und die praktischen Konsequenzen zu ziehen; wohl aber mufste rechtzeitig dafür gesorgt werden, dafs die Vorbedingungen zu ihrer Beantwortung vorhanden seien. Hierzu soll das vorliegende Sammelwerk einen Beitrag leisten.

Der Hauptteil der Sammlung ist auf folgende Weise zustande gekommen.

Im Februar 1915 versandte die Ortsgruppe Breslau des Bundes für Schulreform an die Breslauer Lehrerschaft eine Aufforderung, welche lautete:

„Im März dieses Jahres soll in Berlin das dem preufsischen Kultusministerium unterstehende Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht seine Tätigkeit in den Räumen Potsdamerstrafse 120 durch eine Sonderausstellung eröffnen, welche dem Thema „Schule und Krieg“ gilt.

Einer Aufforderung zur Mitwirkung entsprechend hat die Breslauer Ortsgruppe des Bundes für Schulreform die Absicht, Zeugnisse für das psychische Verhalten der Schuljugend zum Kriege zu sammeln; sie wendet sich an die Lehrerschaft mit der Bitte, ihr einschlägige Materialien zur Verfügung zu stellen. Es wird in künftigen Zeiten ebenso für die Geistesgeschichte des deutschen Volkes in grofser Zeit wie für die Kinder- und Jugendpsychologie von Bedeutung sein, in einer solchen Sammlung die mannigfachen psychischen Wirkungen und Reflexe beobachten zu können, welche der Krieg in unserer Jugend hervorrief.

Erwünscht sind

1. Ganz freie, unabhängig von der Schule entstandene Produkte wie: Kriegsgedichte, Zeichnungen, Tagebücher, psychologisch bemerkenswerte Briefe usw.
2. Sogenannte „freie Schulaufgaben": Aufsätze und Zeichnungen, bei denen lediglich ein Thema, aber sonst keine weitere Anleitung gegeben war.

   (Zu 1 und 2: den kindlichen Geisteserzeugnissen sind Bemerkungen über die Bedingung ihres Entstehens und etwaige Einflüsse und Anregungen, die mitgewirkt haben, ferner Angaben über Alter, Geschlecht, Schulgattung, Klasse, Stand des Vaters anzufügen.)
3. Berichte über psychisch bemerkenswerte Verhaltungsweisen einzelner Schüler oder ganzer Klassen: Bekundungen der Begeisterung, des Mitleids, des Hasses, der Hilfsbereitschaft, der Suggestion (Spionenangst), Fähigkeit des Verzichtens, Interesse für bestimmte Seiten des Krieges (Technik, Geographie, wirtschaftliche Verhältnisse)."

Der Aufruf hatte erfreulicherweise einen guten Erfolg; von zahlreichen Schulen, auch von einigen Eltern gingen Beiträge ein, so dafs es möglich war, insbesondere drei Gruppen von kindlichen Geisteserzeugnissen: freie Zeichnungen, freie Aufsätze und Gedichte, systematischer auszubauen. Bedauerlich war die ungleiche Beteiligung der verschiedenen Schultypen an der Stofflieferung; während Volks- und Mittelschulen, sowie höhere Mädchenschulen stark vertreten waren, zeigten die höheren Knabenschulen auch hier jene Sprödigkeit gegenüber jugendpsychologischen Forschungen, die von allen Fachgenossen immer wieder mit Bedauern konstatiert worden ist. Daher treten die Proben, die wir von Knaben der gehobenen Stände bieten können, an Zahl leider hinter den Erzeugnissen anderer Kreise der Jugend zurück.

Der Unterzeichnete, der mit der Organisation der Sammlung betraut wurde, war überzeugt, dafs die blofse Zusammenstellung des Rohmaterials wenig Sinn habe, dafs vielmehr erst eine Sichtung und Erläuterung des Materials nach psychologischen Gesichtspunkten den an sich wertvollen Stoff nutzbar machen könne. Eine erstmalige Bearbeitung des Materials wurde daher mit grofser Eile vorgenommen, und zwar übernahm Herr Zeichenlehrer Kik die Zeichnungen, Herr Dr. Alfred Mann die Aufsätze und der Unterzeichnete die Gedichte. So entstanden etwa

20 Bände, die, teils von laufenden Erklärungen, teils von zusammenfassenden Darstellungen begleitet, die charakteristischsten Proben des Materials enthielten. Diese Bände wurden einige Tage in Breslau ausgestellt, um dann ihrer eigentlichen Bestimmung, der Berliner Ausstellung „Schule und Krieg", zugeführt zu werden, wo sie eine selbständige Sonderabteilung bildeten.

Dem von vielen Seiten geäufserten Wunsch, die Hauptergebnisse der Sammlung dauernd festzulegen und einem gröfseren Publikum zugänglich zu machen, kommt nun der erste Teil dieses Buches nach. Die oben erwähnten drei Bearbeiter haben ihre Berichte erweitert und mit zahlreichen Proben von Zeichnungen, Gedichten und Aufsätzen versehen. Sie bieten ihre Ergebnisse dem Publikum dar, wohl dessen bewufst, dafs die Arbeit bei der Zufälligkeit und Ungleichmäfsigkeit des Materials und der Knappheit der Zeit dem Ideal streng wissenschaftlicher Methodik nicht voll entsprechen kann, aber dennoch überzeugt, dafs ein solcher erster, wenn auch tastender Versuch notwendig war und für weitere exaktere Arbeit wegleitend sein kann.

Darin zum mindesten glauben sie den Forderungen der Wissenschaft entsprochen zu haben, dafs sie objektiv verfuhren. Es handelt sich hier nicht um eine affektbetonte Darstellung des Aufschwungs, den die deutsche Jugend während des Krieges erfahren hat — darüber gibt es ja eine weitschichtige populäre Literatur —, sondern um einen sachlichen Bericht über die sehr verschiedenartigen seelischen Wirkungen des Krieges. Neben den Bekundungen der Begeisterung, der Opferfreudigkeit, des Mitgefühls, der Vaterlandsliebe usw. finden daher auch weniger erfreuliche Erscheinungen — wie etwa Hafsäufserungen, Zeichen der Mitleidslosigkeit, Minderungen der Unterrichtserfolge — Erörterung; werden doch diese Schattenseiten späterhin besondere Beachtung erfordern, wenn es sich um die praktisch-pädagogischen Folgerungen aus den Kriegswirkungen handeln wird.

Zum Zweck der Ergänzung sind in einem Schlufsteil des Buches noch zwei weitere Berichte abgedruckt, die sich nicht auf die Breslauer Sammlung beziehen. Dr. OTTO BOBERTAG behandelt die Berliner Ausstellung „Krieg und Schule", soweit sie

psychologisches Interesse hat; Lehrer K. W. Dix, Meißen schildert persönliche Beobachtungen, die er an Kindern daheim und in der Schule gemacht hat.

Um den Band nicht zu sehr anschwellen zu lassen, sind einige weitere Beiträge, die zur Verfügung standen, zurückgestellt worden. So enthält die Breslauer Sammlung eine monographische Darstellung über häusliche Beobachtungen an Kindern: C. und W. Stern „Das Verhalten dreier Geschwister zum Kriege"; aus dieser erst nach Friedensschluß zu publizierenden Arbeit ist lediglich der Abschnitt über die Dichtungen zweier Kinder in den Sammelband aufgenommen. Ferner wird eine ursprünglich für den vorliegenden Sammelband bestimmte Untersuchung der ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung „Ergebnisse einer Umfrage über die Auffassung des Kindes vom Kriege" statt an dieser Stelle demnächst in der *Zeitschrift für angewandte Psychologie* zur Veröffentlichung kommen.

Allen Schulleitern und -Leiterinnen, Lehrern, Lehrerinnen und Eltern, die durch Lieferung von Materialien ihr Interesse bezeugt haben, sowie den Mitarbeitern, die ihre Zeit und Kraft so bereitwillig zur Verfügung stellten, sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

Breslau, im Oktober 1915.

W. Stern.

Inhaltsverzeichnis.

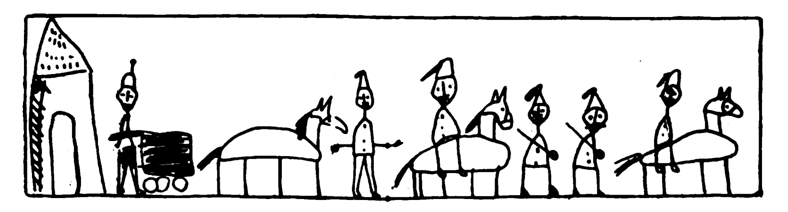


Fig. 1. Kindergartenzeichnung. Knabe von 5 Jahren. (Erläuterung s. S. 20.)

Erster Teil. Die Breslauer Sammlung.

I. Kriegszeichnungen der Knaben und Mädchen.

Von

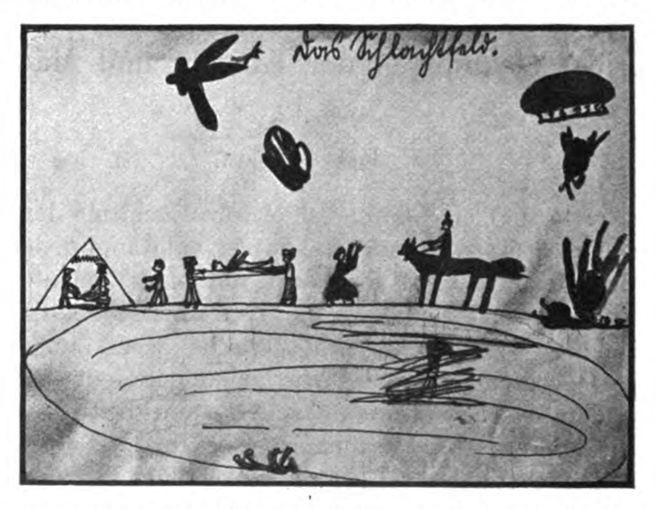
C. Kik, Breslau.

Das erste und erschöpfendste Ausdrucksmittel der Seele ist die Sprache. Empirisch und unbewufst empfängt jeder Mensch seine Sprachtechnik, und es bedarf nur eines bedeutenden Anlasses, eines grofsen Erlebnisses, um dem sonst wortkargen Munde dichterische Wirkung und schöpferische Kraft zu verleihen. Mächtige Gewalten haben in das Leben des deutschen Mannes und der deutschen Nation eingegriffen und hohe Gefühle ausgelöst, die allerorten und in allen Ständen in starken und schönen Worten ihren Ausdruck fanden. Deutschland, das erfolgreichste Land auf dem Büchermarkte, ist auch, wenn man den Zeitungsmeldungen glauben darf, das produktivste auf dem Gebiete der Kriegslyrik geworden. Der schlichte Mann, aus der Gleichförmigkeit seines kleinen Lebens herausgerissen, ist Zeuge grofser Erlebnisse und weltgeschichtlicher Ereignisse geworden. Da erhalten seine Berichte und Schilderungen dichterischen Schwung, und Tagebuchblätter, Briefe und Postkarten werden menschliche Dokumente. Unsere Nachkommen werden einstens ein reiches handschriftliches Material zum Studium der grofsen Zeit vorfinden.

Anders steht es um den graphischen Ausdruck. Das Zeichnen ist kein so natürliches Ausdrucksmittel, wie die Sprache. Das Artistische spielt beim Zeichnen eine zu grofse Rolle, als dafs sich der nicht künstlerisch Veranlagte des Zeichnens als eines Ausdrucksmittels seelischer Stimmungen und Anschauungen

in gröfserem Umfange bedienen würde. Um die erschütternde Tragik und heroische Gröfse des Krieges zum überzeugenden Ausdruck zu bringen, gehört entweder eine starke natürliche Begabung oder ein positives geschultes Können. Und die Selbstkritik sowie die Scheu vor unzulänglichen Leistungen halten den Durchschnittsmenschen davon ab, seine Anschauungen vom Kriege graphisch wiederzugeben.

Eine weit wichtigere Rolle als beim Erwachsenen spielt die graphische Darstellung beim Kinde. Hier ist das Zeichnen noch spontaner Vorstellungsausdruck. Artistische Wirkungen oder absolute Richtigkeit will das Kind bei seinen Darstellungen



Figur 2. Zeichnung eines 8jährigen Mädchens (9. Klasse des Pawelschen Lyzeums).

gar nicht erzielen. Ja, der kleine Zeichner ist fest davon überzeugt, dafs seine bizarren und barocken Einfälle, seine schiefen Auffassungen, seine grotesken Figuren mit ihren anatomischen Verzeichnungen, dafs seine Landschaften mit ihren perspektivischen Unmöglichkeiten der wahren Erscheinung der Dinge entsprechen. Das Kind folgt einem Herzensdrange, wenn es sich mit dem Stifte mitteilt, und es weifs durch Linien mehr und anschaulicher zu schildern, als durch Worte. Die Gebilde, die dabei entstehen, werden erst in zweiter Linie den Künstler, vor allem aber den Psychologen und Pädagogen interessieren, dem sie wie kein anderes Mittel Einblicke in das Denken und Fühlen

des Kindes gestatten. Die auf Veranlassung von Professor W. STERN vom Breslauer Bunde für Schulreform veranstaltete Sammlung von Schülerzeichnungen über den Krieg mufs deshalb als ein dankenswertes Unternehmen bezeichnet werden, das geeignet war, nicht nur den Psychologen neue Probleme zu stellen, sondern auch breitere Schichten zu interessieren, die sonst das kindliche freie Zeichnen als Spielerei belächelten oder verdammten.

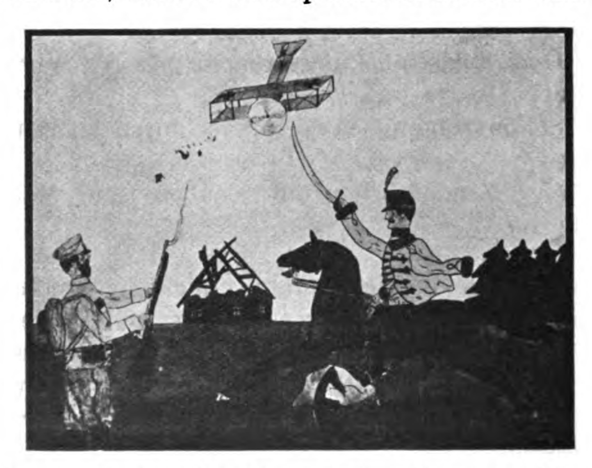
Es sind an der Breslauer Sammlung folgende Schulen beteiligt:

1. das Klugsche Lyzeum;
2. das Pawelsche Lyzeum;
3. die Stegmannsche Mädchen-Mittelschule;
4. das Hankesche Lyzeum;
5. das Lyzeum Margarete Joachimsthal;
6. die Ober-Realschule mit Arbeiten aus der Vorschule, der Quinta, Quarta und Untertertia;
7. die Seminarübungsschule mit technisch-konstruktiven Arbeiten;
8. mehrere Kindergärten mit Knaben- und Mädchenzeichnungen.

Kopien wurden in die Sammlung nicht aufgenommen. Nur „freie“ Kinderzeichnungen kamen in Betracht. Die Wahl der Themata war den Schülern und Schülerinnen entweder ganz freigestellt („Zeichnet ein Kriegsbild!“), oder die Aufgabe war so formuliert, dafs die Phantasie nicht gebunden war („Zeichnet eine Kriegserinnerung!“). Nur in einem einzigen Falle wurde die Aufgabe enger begrenzt („Erntehilfe im Kriege“). Die entstandenen Arbeiten müssen also in des Wortes vollster Bedeutung als „freie“ Kinderzeichnungen bezeichnet werden, und deshalb gewähren sie auch einen Einblick in die Interessenrichtung, die Begabung und das Gefühlsleben der beiden Geschlechter in einem Umfange, wie dies bisher bei keiner der bis jetzt bestehenden Sammlungen freier Kinderzeichnungen nachzuweisen war.

Zunächst hat sich die Tatsache bestätigt, dafs die Knaben begabter für die Wiedergabe der Formen sind, während die Mädchen das ungleich feinere Farbenempfinden und mehr Geschmack besitzen, was den oberflächlichen Beschauer von vornherein **für** die Mädchenzeichnungen einnimmt. Es hat sich aber auch gezeigt, dafs im allgemeinen die Knaben produktiver und visueller veranlagt sind. Sie lassen sich von der Neuheit der

Aufgabe keinesfalls verblüffen und gehen mit frischem Wagemut an die schwierigsten Probleme heran, während sich bei den Mädchen das Bestreben zeigt, den Krieg vom Standpunkte des Alltags zu betrachten und die neuen Aufgaben mit dem alten Besitz von Können zu bewältigen. So z. B. wird das Mädchen, das recht hübsche Landschaften malen kann, einen Zeppelin als durchaus überflüssige Staffage in ihr Bildchen setzen; eine andere, die in der Schule ihre Perspektive brav gelernt hat, zeichnet als „Siegesfeier" eine sehr korrekte Strafsenansicht, in der sich die fliegenden Fahnen bei völligem Fehlen von Lebewesen jeglicher Art gar seltsam ausnehmen. Und die Verkäufer von Extrablättern, die Soldaten spielenden Knaben und Strümpfe



Figur 3. Zeichnung eines 12jährigen Knaben (Quarta der Oberrealschule).

strickenden Mädchen erhalten erst durch die Unterschriften Beziehung zum Kriege. Dazu kommt die Vorliebe des Mädchens für das Dekorative, das Detail, das Nebensächliche und Unbedeutende. In minutiöser Kleinmalerei verliert sie oft die Übersicht über das Wesentliche, vergifst sie oft das Herausarbeiten der Bildidee. Da sehen wir z. B. einen Innenraum dargestellt, dessen Tapete bis in das letzte Winkelchen gewissenhaft durchgemustert ist; an der Wand fällt eine Kuckucksuhr durch ihr überreiches Schnitzwerk auf; dann freuen wir uns an den Ornamenten und der kunstreichen Faltung der Gardinen und dem mit unsäglicher Liebe durchgeführten Rohrmuster der Stühle, und schliefslich werden wir auch eine alte Dame gewahr, die

einen Bogen Papier in der Hand hält; aber erst die Unterschrift sagt uns, dafs eine Mutter dargestellt ist, die von ihrem Sohne aus dem Felde einen Brief erhalten hat. Die Knaben sind in ihren Kompositionen weit grofszügiger. Sie bleiben bei der Sache und treffen mit weit sparsameren Mitteln den Kernpunkt des gewählten Themas. Ihre Bilder sprechen auch ohne Unterschriften eine durchaus verständliche Sprache.

Zu diesen Besonderheiten der Knaben- und Mädchenzeichnungen treten noch, wie im folgenden ausführlich erörtert werden soll, weitere Verschiedenheiten, die weniger auf Begabungsdifferenzen als vielmehr auf eine verschiedene Veranlagung des Gefühlslebens beider Geschlechter zurückgehen und die so grofs sind, dafs jeder, der die Breslauer Sammlung mit Aufmerksamkeit durchblätterte, glauben mufste, zwei sich diametral gegenüberstehende Weltanschauungen vor sich zu haben. Angesichts dieser Tatsache scheint die Behauptung LEVINSTEINS[1], dafs die graphische Entwicklung beider Geschlechter analog vor sich gehe, nicht ganz zutreffend. Doch können wir dem verdienstvollen Forscher beipflichten, solange wir nur die erste Kindheit bis etwa zum 10. Lebensjahr ins Auge fassen.

In dieser Zeit kümmert sich das Kind um die optische Erscheinungsform der Dinge wenig oder gar nicht. Sein Zeichnen ist noch die Niederschrift eines begrifflichen Wissens: in rein analytischer Tätigkeit schreibt es die Merkmale nieder, die es am Objekt wahrgenommen hat. Das Kind ist gerade imstande, den Soldaten in einem aus wenigen Strichen gefügten Schema zu charakterisieren; es kann auch den Soldaten auf ein Pferd setzen oder mehrere Soldatendarstellungen zu einem „Soldatenauszug“ zusammenstellen (Fig. 1); es kann sogar eine vage Darstellung der bärtigen Russen geben, die es bei einem Gefangenentransport auf dem Bahnhof gesehen hat; die Darstellung des Zeppelin, der Bomben auf Menschen und Häuser wirft, läfst sich gleichfalls durch die Eselsbrücke eines Schemas darstellen, und von der grofsen Kanone, die mit einem einzigen Schufs ein ganzes Haus zertrümmern kann, hat es auch schon eine ziemlich klare Vorstellung. So entstehen jene rätselhaften Symbole, die ohne

[1] Vgl. „Kinderzeichnungen bis zum 14. Lebensjahr. Mit Parallelen aus der Urgeschichte, Kulturgeschichte und Völkerkunde.“ Von Dr. phil. SIEGFRIED LEVINSTEIN. Leipzig 1905.

Kommentar vielfach nicht zu verstehen sind und doch das Entzücken der Kinderfreunde und Psychologen bilden, weil es Zeichen sind aus jenem simplen, unklaren, weltfremden Vorstellungskreis des werdenden Menschen, unseres „Urmenschen der Kinderstube“. Eine unterschiedliche Veranlagung der beiden Geschlechter oder die Auslösung bestimmter Gefühle läfst sich an diesen fragmentarischen Hieroglyphen kaum nachweisen. Leistungen wie die in Figur 2 wiedergegebene Zeichnung eines 8jährigen Mädchens, die weitere Schlüsse zulassen, sind aufserordentlich seltene Ausnahmen.



Figur 4. Zeichnung eines 13jährigen Knaben (Untertertia der Oberrealschule).

Erst nach dem 10. Jahre kommt die Zeit, wo das Kind vom Schema abgeht und für den tatsächlichen optischen Sinneseindruck der Dinge einen mehr oder weniger treffenden Ausdruck findet, und dieses gesteigerte Können macht es den beiden Geschlechtern möglich, das Zeichnen als Ausdrucksmittel für die sich immer mehr und mehr trennende Interessenrichtung zu benützen. Denn solch ein Junge von 12—14 Jahren ist ein ganz anderes Wesen wie ein gleichaltriges Mädchen; er hat seine eigene Naturgeschichte und gibt seinen Erziehern und Eltern manche Nufs zu knacken. Er karikiert schonungslos seine Lehrer und ist ein ausgesprochener Feind jeglicher Autorität. Für die Jugendbücher von Christoph von Schmid und Gustav Nieritz hat er nur ein mitleidiges Lächeln. Aber er kann sich an den blutrünstigen Erzählungen Carl Mays und den verschrobensten Detektivromanen aufrichtig begeistern. Beim Spielen bevorzugt er die Räuber-, Schmuggler- und Indianerspiele. Er liebt die

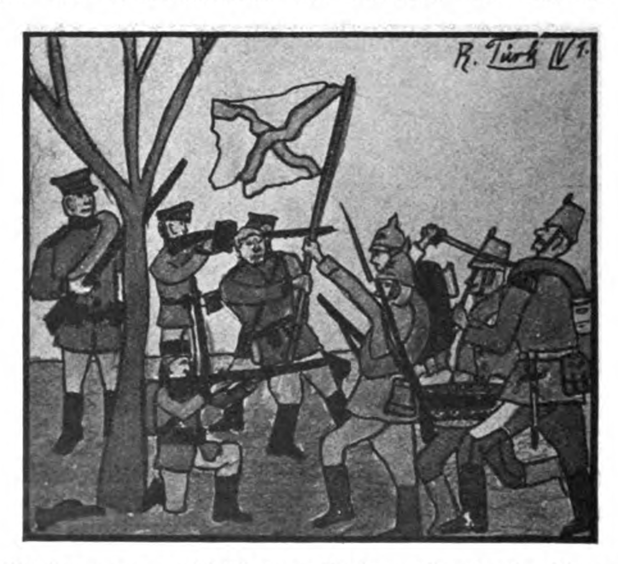
Sensationen, und ist irgendwo ein Strafsenauflauf, so kann man ihn dabei finden. Meinungsverschiedenheiten mit seinen Mitschülern bringt er mit starker Faust zum Austrag, und vom Kirschendiebstahl bis zum Ausnehmen von Vogelnestern kann man ihm eine ganze Reihe von Schandtaten zutrauen, die unsere Feinde als das beginnende Barbarentum des kleinen „Boche" auslegen würden, die aber, wie jeder Erzieher weifs, nichts weiter sind als Ungebärdigkeiten und Entgleisungen der Pubertätszeit und der Flegeljahre.



Figur 5. Zeichnung eines 11 jährigen Knaben (Quinta der Oberrealschule).

Es ist leicht einzusehen, dafs solch ein Dreizehnjähriger im Kriege nur diejenigen Seiten sieht, die ihm wesensverwandt sind. Durchblättern wir daraufhin die Zeichnungen 11—14 jähriger Knaben. Da stehen wir gleich mit beiden Beinen mitten ihm heifsen Kampfe. Der Deutsche im erbitterten Handgemenge gegen eine Übermacht von Franzosen, Russen, Engländern, Senegalesen und Indern! Denn das mufs bald gesagt werden: die langwierigen Stellungskämpfe und die unmalerischen Schützengräben schätzt der Junge nicht. Umsomehr liebt er Sturmangriffe und Nahkämpfe mit Bajonett und Kolben, Reiterattacken und die Verfolgung des fliehenden Feindes (Figg. 3, 4 und 5). Die Eroberung der feindlichen Standarten und Geschütze ist sein Lieblingsthema (Fig. 6). Alle Mordwerkzeuge sehen wir in Tätigkeit, die die moderne Kriegswissenschaft erfunden hat. Das Blut fliefst in Strömen, und die rote Farbe des Tuschkastens wird stark abgenützt. An die Stelle der früher beliebten Indianer-

schlachten sind Schilderungen der deutschen Kolonialkämpfe und des türkischen Krieges getreten. Gern stellt der Knabe auch Überfälle und Plünderungen dar, und man findet Bilder mit den Titeln: „Die Kosaken sind da!" „Franktireurs überfallen Deutsche." „Strafsenkämpfe in Lüttich!" (Fig. 7). Bombenwerfende Zeppeline werden mit kühnster Realistik wiedergegeben. Sie kreuzen über englischen Schiffen, belgischen Festungen und dem Eiffelturm, oder sie begleiten unsere Flotte auf der Fahrt nach England. Mit feinem Empfinden wird die malerische Wirkung der hellen Lichtkegel der Scheinwerfer im Dunkel der Nacht heraus-

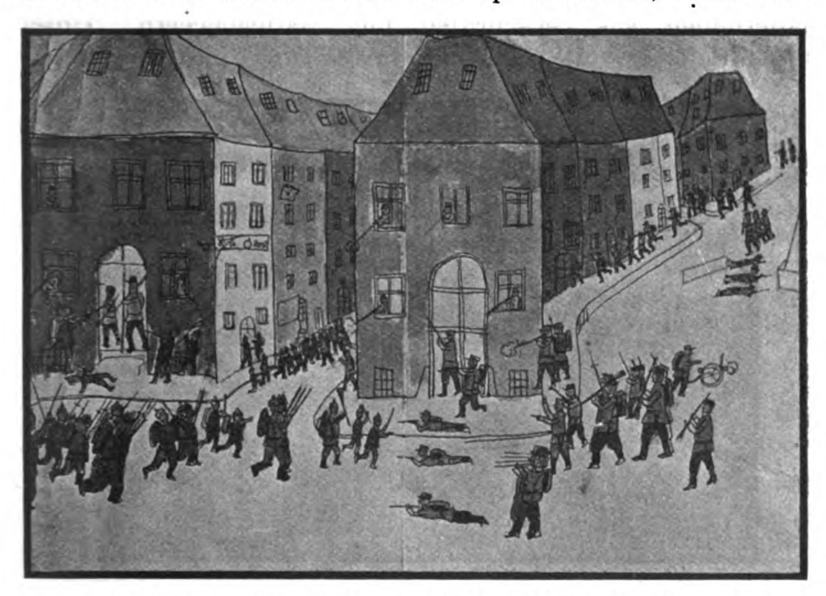


Figur 6. Zeichnung eines 12jährigen Knaben (Quarta der Oberrealschule).

gearbeitet, mit liebevollem Verständnis sind auch die unwesentlichsten Einzelheiten eingezeichnet. Ein ganz findiger Kopf bringt sogar auf der Oberseite seiner Luftschiffe eine Plattform an, auf der mit Abwehrkanonen auf höher kreuzende Flieger geschossen wird. Das Bild des Aeroplans, der in majestätischem Fluge das weite Gelände bestreicht, kehrt oft wieder. Aber noch mehr reizen die Sensationen des Luftkrieges zur Darstellung: die Verfolgung des feindlichen Fliegers, der Fliegerzweikampf, die Zertrümmerung der feindlichen Maschine und das Herabstürzen des von einer Bombe Getroffenen wird mit brutalem Naturalismus ausgemalt. Die grausig-phantastische, fast wie eine Jules Verne-

sche Vision anmutende Vernichtung eines Seekreuzers durch Luftschiffe, die durch unsere kühnen Zeppeline am 2. Mai zum Ereignis geworden ist, ist von unseren Jungen schon viel früher vorausahnend geschildert worden.

Ein gleiches Interesse bringt der kleine Zeichner unserer Marine entgegen. Hier kommen ihm technische und konstruktive Vorkenntnisse zu statten, die, was Umfang und Gründlichkeit betrifft, jeden Erwachsenen beschämen können. Jeder deutsche Knabe hat sich schon Schiffe zum Spiele erbaut; so mancher

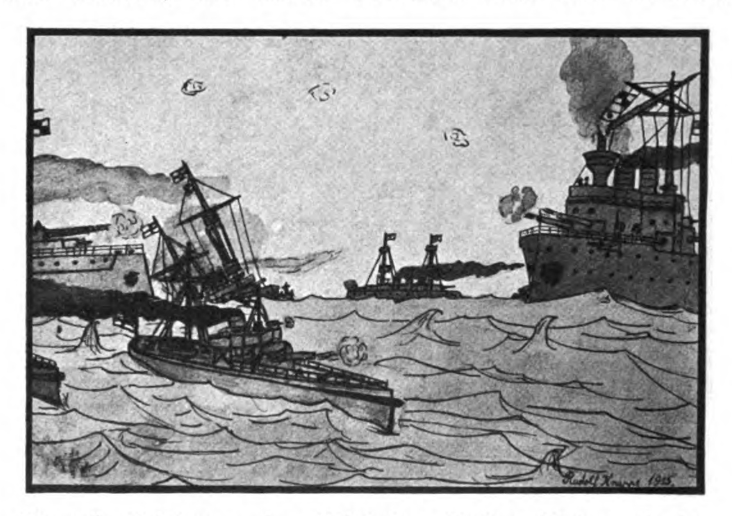


Figur 7. Zeichnung eines 13jährigen Knaben (Quarta der Oberrealschule).

hat zu Weihnachten sein Flottenbuch und sein Segelschiff erhalten, und jeder Zeichenlehrer wird in seiner Klasse neben denjenigen einseitigen Begabungen, deren ausschliefsliche Stärke die Darstellung von Pferden oder Eisenbahnen ist, auch „Schiffsspezialisten" finden, die eben nur Marinebilder zeichnen [1]. Aber auch Durchschnittsbegabungen stellen gern Schiffe und Schiffskämpfe dar. Wir sehen da deutsche Panzerkreuzer, die in Volldampf auf eine grüne Küste zufahren, und darunter die allen

[1] Vgl. C. Kik, „Die übernormale Zeichenbegabung bei Kindern" aus „Das freie Zeichnen und Formen des Kindes" S. 15 und 16. Joh. Ambr. Barth, Leipzig 1913.

Deutschen aus dem Herzen kommenden Worte: „Auf nach England!" Zahllos sind die Darstellungen der Seeschlacht an der Chilenischen Küste, des Gefechtes in der Nordsee, der kühnen Streiche der Emden und ihres ruhmvollen Unterganges, der feschen Husarenstückchen unserer Unterseeboote (Fig. 8). Mit echt deutscher Gründlichkeit will man sich auch mit den letzten Errungenschaften des modernen Seekrieges vertraut machen, und so kopiert der Junge zahllose Aufrisse, Grundrisse, Querschnitte und schematische Darstellungen von Unterseebooten, Torpedos, Kontakt- und Flatterminen aus Zeitschriften und Marinebüchern. Unsere grofsen Mörser, die 42 cm - Granaten und ihre verheerende



Figur 8. Zeichnung eines 15 jährigen Knaben (Untertertia der Oberrealschule).

Wirkung interessieren alle Alterstufen in gleicher Weise. Fast immer wird der Augenblick des Abschiefsens dargestellt, um Geschofs und Geschütz gleichzeitig wiedergeben zu können. Aus der weiten Reihe kriegstechnischer Motive, die von den Knaben gern dargestellt werden, seien schliefslich noch etwa folgende genannt: „Anlage eines Fernsprechers durch Soldaten"; „Hufbeschlag in der Feldschmiede"; „Einbauen eines Beobachtungspostens im Baumgeäst"; „Panzerzug im Gefecht"; „Anlage einer Brücke durch Pioniere" usw.

Für Themistokles und Spartacus kann sich heute der deutsche Junge Ideale von Fleisch und Bein erwählen. Weddigen, Kluck

und Hindenburg habens ihm angetan, und über seinem Arbeitstisch prangt ganz gewifs das nach einer Postkarte selbstgefertigte, nicht immer gelungene Bildnis seines Helden. Andererseits sieht er die Feinde Deutschlands alle willkommene Objekte zum Karikieren an (Fig. 9). Die Schemenhaftigkeit des russischen Herrschers, der Krämergeist Englands, die Phrasenhaftigkeit Frankreichs, der Grofsmachtsdünkel Serbiens und die Mifsgestalt des Japaners gibt ihm willkommenen Anlafs für witzige und boshafte Zeichnungen. Bei aller Schärfe, ja Grobheit, die oft aus diesen Karikaturen spricht, finden wir doch immer eine energische Parteinahme für Deutschland und den festen Glauben an den



Figur 9. Zeichnung eines 13jährigen Knaben (Untertertia der Oberrealschule).

endlichen Sieg der deutschen Sache. So zeichnet ein Knabe einen englischen Soldaten in der typischen Uniform der Hochländer, der sich auf einer landkartenartigen Darstellung von Belgien und England in schnellem Sprunge über den Kanal rettet und dabei einen belgischen Soldaten und den französischen Ministerpräsidenten auf der Schulter trägt. Auf einem anderen, besonders drastisch wirkenden Blatte sehen wir einen deutschen Soldaten, der in einem eisernen Mörser einen buntscheckigen Haufen von Engländern, Russen und Franzosen zu einem „Kommandanten-Puree nach deutscher Art" zusammenstampft. Besonders grüblerisch veranlagte Jungen, die hinter dem äufseren

Schein der Dinge auch Zusammenhänge sehen, versuchen sich in allegorischen Darstellungen. Da sehen wir eine Germania, umrauscht von den Schwingen des deutschen Adlers, der einem an einer Kanone zusammengebrochenen deutschen Krieger das Eiserne Kreuz zuträgt. Oder aber: Napoleon I. hat sich in seinem Grabe aufgerichtet und spricht, die Hand ans Ohr legend: „Mir ist's, als hörte ich wieder deutsche Hurras und Kanonen! Es ist rein zum Lebendigwerden!" In Form einer Vision daneben französische Soldaten, die von Deutschen gejagt werden.

Völlig anders empfindet das Mädchen. Sieht der Junge, der doch selbst mal die Schrecken des Krieges am eigenen Leibe verspüren wird, nur die rauhe Seite, so entfaltet das Mädchen

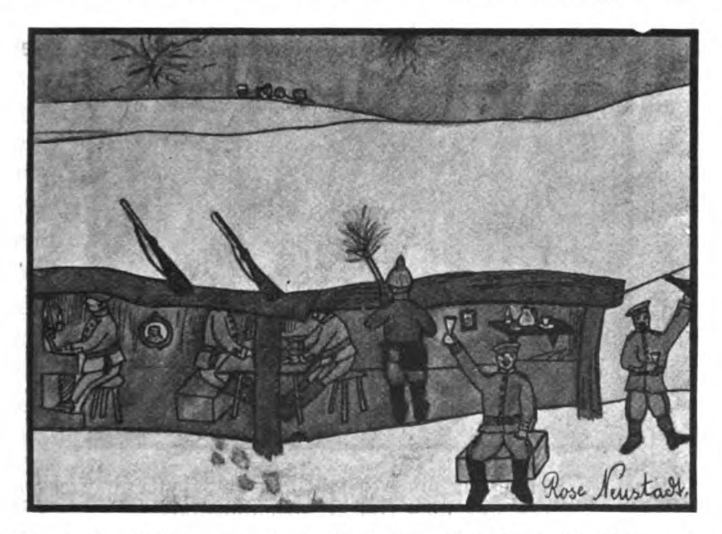


Figur 10. Zeichnung eines 12jährigen Mädchens (4. Klasse des Lyzeums von M. Joachimsthal).

dem Kriege gegenüber eine ganze Skala sympathischer Gefühle. Wie man in dem Spiele des Mädchens mit der Puppe die ersten Regungen des mütterlichen Instinktes findet, so kann man auch aus diesen Zeichnungen die spätere Gattin, Mutter und Krankenpflegerin erkennen. Sie will nicht Wunden schlagen, sondern heilen. Ihr Herz gehört nicht dem kämpfenden Krieger, sondern dem hilflosen Verwundeten. Schlachtenbilder wird sie selten zeichnen. Tut sie es doch, so wird sie, um die herbe Wirkung zu lindern, Lazarette und Krankenschwestern auf dem Bilde anbringen. Ihr Gemütsleben ist reicher, wenn auch nicht tiefer, als das der Knaben. Sie sieht die Dinge gehaltvoller, liebt den Humor, meidet aber die Karikatur, gibt ihren Bildern oft eine

literarische Note, einen novellistischen Inhalt oder schreibt gar gefühlvolle Gedichte dazu.

Prüfen wir daraufhin die von Mädchenhand geschaffenen Zeichnungen. Da sehen wir den „Abmarsch der Freiwilligen“, den „Abschied von Frau und Kind“, die „Abfahrt ins Feld“ mit Tücherwinken und Lebewohlsagen, nicht zu vergessen eine höchst romantische und sentimentale „Kriegstrauung“. Den im Felde stehenden Soldaten denkt sich das Mädchen vorzugsweise auf der einsamen Wacht (Fig. 10) oder im Schützengraben, der für sie aber nicht der Ort des Grauens und der Vernichtung, sondern nur



Figur 11. Zeichnung eines 13jährigen Mädchens (3. Klasse des Lyzeums von M. Joachimsthal).

der oft sogar recht vergnügte Aufenthaltsort unserer Kämpfer ist (Fig. 11). Ein warmes Mitgefühl stattet den Unterstand, die Wohnung des Soldaten, so wohnlich aus, wie dies nur weibliche Hände tun können. Der eiserne Ofen mit warmer Glut bildet den Mittelpunkt. Darüber hängen die feuchten Strümpfe zum Trocknen. Die Wände sind mit Bildern geschmückt. Das Klavier fehlt nicht, und unsere Feldgrauen sitzen beim Kartenspiel auf alten Kisten. Oder: Eine deutsche Post bringt einen Karren mit Liebesgaben. Freudig werden die Kisten geöffnet, wird der Inhalt verteilt. Ein Soldat erhält einen Brief von seiner Mutter. Zur Weihnachtsfeier fehlt der deutsche Christbaum nicht, usf.

Aber neben diesen heiteren, oft sogar mit Humor dargestellten Bildern finden wir auch ernste Darstellungen. Die Hauptsorge des Mädchens gehört dem Verwundeten. Es schildert, wie er von Hunden aufgesucht, von Schwestern des Roten Kreuzes gelabt und ins Lazarett oder zur Bahn getragen wird (Fig. 12 und 13). Die charitativen Darstellungen bedeuten für das Mädchen dasselbe, was die Schlachtendarstellungen dem Knaben sind. Rein zeichentechnisch betrachtet, sind diese Verwundetendarstellungen fast ausnahmslos an der Schwierigkeit gescheitert, einen liegenden Menschen zu zeichnen (vgl. Figg. 12, 13 und 14). Dies neue Problem beruht nicht, wie etwa die Wiedergabe des stehenden oder gehenden Menschen, auf bewufster Anschauung; es verlangt



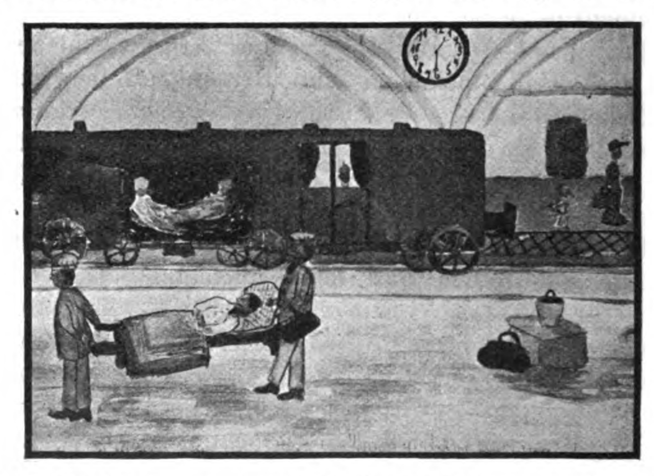
Figur 12. Zeichnung eines 13jährigen Mädchens (4. Klasse des Lyzeums von M. Joachimsthal).

Verkürzungen und Überschneidungen, die bei den bisher geübten Profil- und Vorderansichten fast niemals notwendig waren. Bei dem Bestreben, den liegenden Mann in die Grundrifsform des Bettes oder der Tragbahre hineinzukonstruieren, kommen oft Ergebnisse von ungewollter Komik zustande. Aber im allgemeinen gelingt es den Mädchen, ihre naiven Bilder mit einer stillen Gröfse und Herbheit auszustatten. Wir sehen den Schwerverwundeten im Bett, den Leichtverletzten im Liegestuhl; der Genesende wird mit Wein und Kaffee bewirtet oder empfängt den Besuch seiner Eltern (Fig. 14), und der Wiederhergestellte schreitet mit Weib und Kind durch die Fluren der Heimat. Ein von Mädchen oft, von Knaben aber nie dargestelltes, auch poetisch verherrlichtes Motiv ist das Soldatengrab in Feindesland.

Aber das Mädchen vergifst neben dem ins Feld gezogenen Soldaten auch das Schicksal der zurückbleibenden Familie nicht. Es zeichnet die Mutter, die einen Brief vom Sohn erhalten hat oder Strümpfe für ihn strickt; die armen Soldatenfrauen und -kinder, die sich in der Kaserne Essen holen; die ostpreufsischen Flüchtlinge, die ihr brennendes Heimatsdorf verlassen; es schildert die Erntehilfe der Pfadfinder im Kriege (Fig. 15), das Leben der Strafse bei einer Siegesnachricht, und zeigt uns Soldaten spielende Kinder und Liebesgaben strickende Mädchen. Ein besonders lehrhaft veranlagtes Kind stellt auf einem Blatte sehr tendenziös neben einen rauchenden und Karten spielenden englischen Knaben und ein kokettes Franzosenmädchen mit Fächer und Hängekleidchen eine Reihe deutscher Kinder bei patriotischen Spielen; und ein 11 jähriges verträumtes und phantastisches Mädchen malt in Form einer Vision die durch Frauengestalten personifizierten deutschen Tugenden, die durch den Sieg und den Friedensengel gekrönt werden.

Schiffe und Unterseeboote stellt ein Mädchen kaum dar; Luftschiffe nur selten, und dann auch nur als verunglückte Staffage für gut gezeichnete Landschaften. Von Geschützen interessieren allenfalls die grofsen Mörser. Darstellungen farbiger Völkerschaften werden vermieden, dafür aber — und damit komme ich zu einem sehr wesentlichen Punkte des weiblichen Darstellungsbereiches — wird der Tracht und dem Schmuck der weiblichen Figuren ein Hauptaugenmerk zugewendet. Es ist eine bekannte Tatsache, dafs viele Mädchen ihre Vorstellungen vom Menschen nicht an der Wirklichkeit bilden, sondern dafs die Puppe, die Wachsfiguren der Konfektionshäuser und die Zeichnungen der Modenblätter ihren Ideenkreis völlig beherrschen und ihren graphischen Ausdruck wesentlich beeinflussen. Ist es doch, wie von Lehrerinnen versichert wird, keine Seltenheit, dafs Mädchen beim freien Zeichnen heimlich zu einem versteckt gehaltenen Modejournal greifen, um das Vorstellungsvermögen zu befruchten. Diese Abhängigkeit von der Mode zeigt sich einesteils in den unmöglichen, überschlanken Proportionen und der gezierten, ausgereckten Haltung der dargestellten weiblichen Figuren, andernteils in der von hingebender Liebe und eingehendster Sachkenntnis zeugenden Behandlung der Kleider, der Haar- und Huttrachten, des weiblichen Schmuckes. Auf vielen Bildern ist die weibliche Tracht geradezu Zweck der Darstellung geworden und unverhältnis-

mäfsig besser gelungen, als die Männerkleidung. Wird für diese letztere meist nur ein Schema verwendet, so kann man an den Mädchenfiguren geradezu Kostümstudien treiben. Soviel Mädchen, soviel Kostüme. Neu entstandene Typen sind „die Krankenschwester“ und „die Dame in Trauer“. Beide aber sind trotz des ernsthaften Untertons schon mit dem aus Modenblättern übernommenen Schönheitsideale und den höchsten Anforderungen der letzten Mode in Einklang gebracht. Geradezu ergötzlich ist es, daraufhin die überaus zahlreichen Krankenschwesterbildchen unserer Mädchen zu durchblättern (vgl. auch Fig. 12 und 14).

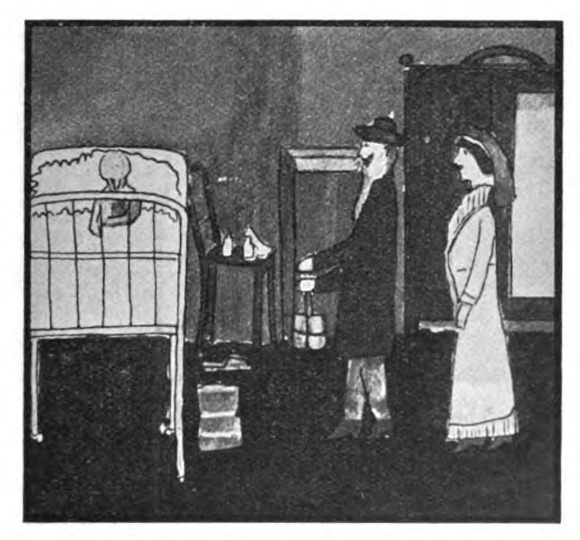


Figur 13. Zeichnung eines 12 jährigen Mädchens (5. Klasse des Klugschen Lyzeums).

Schon bei unseren Kleinen und Kleinsten zeigt sich die Evasnatur. Betrachten wir z. B. das Bildchen, auf dem ein Zeppelin Bomben über eine Volksmenge streut. Die 5 jährige Zeichnerin bedient sich eines recht mangelhaften Schemas und läfst z. B. die Beine ohne Rumpf aus dem Kopfe herauswachsen. Aber die kunstvoll gekräuselten Haare, die Armbänder und Sonnenschirme lassen keinen Zweifel darüber, dafs das Kind Mädchen und Frauen darstellen wollte. Auf einem anderen Blatte, das einen „Auszug der Freiwilligen“ wiedergibt, lassen uns die ausziehenden jungen Krieger recht kalt, während die aus den Fenstern schauenden Mädchen durch ihre kunstvollen, mit Schleifchen und Bändchen durchsetzten Frisuren sofort unsere Aufmerksamkeit gefangen nehmen; und auf dem Bilde einer

„Strafse zur Kriegszeit" sind die Passanten und Lazarettautos sehr summarisch behandelt auf Kosten des im Hintergrunde sichtbaren Ladens einer Modistin, der eine reiche Auswahl von sorgsam ausgeführten und streng individuell charakterisierten Damenhüten zeigt.

Absonderlich erscheint auch bei den von Mädchenhand herrührenden Zeichnungen das puppenhafte Aussehen der Knaben. Die Pfadfinder haben durchaus weibliche Proportionen und erscheinen oft wie Mädchen in Knabenkleidern. Hände und Füfse sind fast stets zu klein dargestellt; grellrot werden die Wangen angemalt, und die Augen erhalten durch die mit besonderer Liebe eingesetzten Wimpern einen schmachtenden Ausdruck (vgl. Fig. 15).



Figur 14. Zeichnung eines 13jährigen Mädchens (5. Klasse des Klugschen Lyzeums).

Nach dem eben Gesagten erscheint die Frage naheliegend, inwieweit die Kriegsdarstellungen unserer Kinder auf selbständige, durch sinnliche Eindrücke erworbene Vorstellungen, auf eigene Phantasietätigkeit oder aber auf ein schon fertiges, nur übernommenes Bildermaterial zurückgehen. Kein Kind wird den Krieg aus eigener Anschauung kennen. Aber viele Teilbegriffe desselben sind ihm geläufig. Es kennt den Soldaten und den Reiter. Es hat selbst mit dem Gewehr, dem Helm und der

Kanone gespielt. Es kennt Soldatenabbildungen des Bilderbuches und der Bilderbogen. Die Begriffe „Schlacht“ und „Siegen“ sind ihm aus dem Geschichtsunterricht bekannt, und mit diesen wenigen Elementen kann es recht verständliche, wenn auch konventionelle Bilder vom Kriege darstellen. Ich besitze eine reichhaltige Sammlung von Kriegsdarstellungen eines damals 7 jährigen, aufserordentlich visuellen Knaben, die vor etwa 10 Jahren im Anschlufs an den russisch-japanischen Krieg entstanden sind und in rascher Aufeinanderfolge innerhalb weniger Wochen mit eruptiver Gewalt auf das Papier geschleudert wurden. Die bildliche Kriegsberichterstattung war damals längst nicht

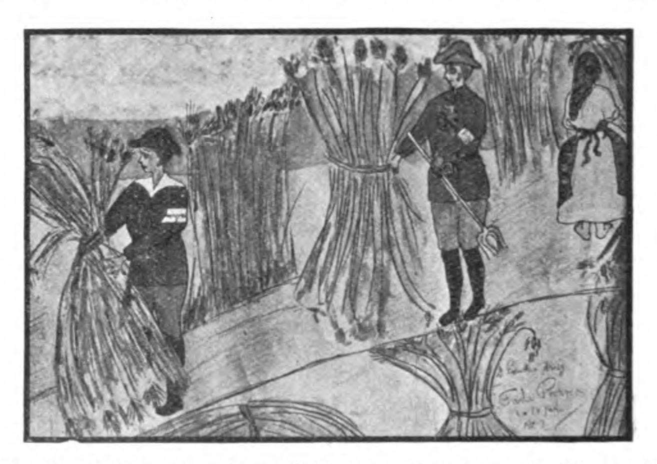


Fig. 15. Zeichnung eines 14 jährigen Mädchens (3. Klasse des Pawelschen Lyzeums).

auf der Stufe unserer heutigen Vollkommenheit, und die Vorstellungen des Knaben stützten sich vorzugsweise auf die Erzählungen des Vaters und die Zeitungsberichte. Und dennoch ist in diesen Zeichnungen das Wesen des Krieges in einer Weise erfafst, dafs sie heute den Beschauer wie ein prophetisches Ahnen des grofsen Weltkrieges anmuten. Doch ist dieser Fall als Ausnahme zu betrachten, und in der Regel werden die Kinderzeichnungen nicht als Kriegsberichte, sondern nur als Dokumente der Kindheit bewertet werden dürfen.

Am originalsten und kindertümlichsten muten uns die in den ersten Kriegsmonaten entstandenen Zeichnungen an, die uns ein mehr typisches Bild vom Kriege, als das besondere des

deutschen Weltkrieges geben. Inzwischen ist aber durch die Zeichner der illustrierten Blätter und durch photographische Kriegsaufnahmen ein reiches, völliges objektives Anschauungsmaterial im Volke verbreitet worden, das auch die Anschauungen unserer Kinder wesentlich klärte und die Kinderzeichnungen zwar sachlich richtiger und reifer, dafür auch um so unkindlicher machte. So ist z. B. die köstliche naive Darstellung des bombenwerfenden Zeppelin durch die vom Luftflottenverein in Massen verbreitete, von Künstlerhand geschaffene Kartenserie völlig unterdrückt worden. Bei unselbständigen Naturen führte dieses überreiche Anschauungsmaterial zunächst zu deutlichen Anlehnungen und schliefslich zum offenen Kopieren. Die Ergebnisse werden dadurch richtiger und künstlerisch einwandsfreier, verlieren aber an pädagogischem und psychologischem Wert. So manche im ersten Augenblick original scheinende Leistung erweist sich bei näherer Prüfung als ein oft unbewufstes Nachschaffen von Kriegspostkarten oder Abbildungen der Kriegschroniken oder illustrierten Wochenschriften.

Die Beurteilung der Breslauer Sammlung darf deshalb auch nicht nach ausschliefslich künstlerischen Gesichtspunkten erfolgen. Es ist manche ungeschickte, ja geschmacklose Zeichnung aufgenommen worden, weil sie uns recht wertvolle psychologische Aufschlüsse geben konnte. Im allgemeinen aber wird man zugeben müssen, dafs auch manche Arbeit von gutem Geschmack und feiner Farbengebung darunter ist; dafs manche Zeichnung den beim künstlerischen Schaffen wieder sehr geschätzten herben Reiz der naiven Kunst primitiver Kulturzustände zeigt; dafs manches Blatt von geradezu künstlerischer Lebendigkeit und Frische der Empfindung ist; und schliefslich, dafs sich in den meisten Kinderschöpfungen ein modernes Darstellungsprinzip ausspricht: die gröfste Kraft des Ausdruckes mit den einfachsten Mitteln zu erreichen. Auch der pädagogische Wert dieses als „malendes Zeichen“ gepflegten graphischen Ausdruckes läfst sich rechtfertigen. Es ist als ein Mitttel zur Erziehung der Produktivität und der Fixierung geistiger Vorstellungen zweifellos für die Verstandes- und Phantasiebildung von grofser Bedeutung und kann dadurch, mit Mafs betrieben, den auf Schärfe der Beobachtung hinzielenden, auf dem Naturstudium begründeten Zeichenunterricht wirksam ergänzen.

Erläuterungen zu den Abbildungen.

Fig. 1. Soldatenauszug. Ein Beispiel für die in der primitiven Kunst gern geübte Reihenbildung (vgl. ägyptische Tempelinschriften und mittelalterliche Teppichbilder).

Fig. 2. Schlacht an den masurischen Seen. Auf einem Blatte von etwa Oktavgröfse eine reiche Fülle von Motiven: in der Luft bombenwerfende Luftschiffe und Flugapparate; im Vordergrund ein See, auf dessen Grund ein ertrunkener Russe liegt, während ein zweiter eben in den Fluten versinkt; am Ufer ein Feldlazarett, der Transport eines Verwundeten durch zwei Krankenschwestern, die Gefangennahme eines die Hände hebenden Russen durch einen deutschen Reiter; endlich die Tötung eines am Boden liegenden Russen durch eine Bombe. Dies hübsche Blatt erinnert in der Reichhaltigkeit seiner Motive und der bizarren Lebhaftigkeit der Darstellung an Zeichnungen des Paläolithikums und der Naturvölker. Nach echter Kinderart wird auch das Verdeckte und nicht Sichtbare wiedergegeben: das Innere des Feldlazaretts, die Russen im See, das zweite Bein des Reiters, ja sogar die Beine der Krankenschwestern unter den Kleidern. — Das Blatt hat leider durch die starke Verkleinerung sehr an Klarheit verloren.

Fig. 3. Gefangennahme eines Russen. Echt kindliche Häufung von Motiven. Der Reiter zeigt Beeinflussung durch Bilderbogen.

Fig. 4. Angriff bayrischer Reiter. Die Darstellung bewegter Pferde ist eine Hauptstärke der Knaben.

Fig. 5. Der Kampf um Lemberg. Dieses wildbewegte Blatt ist eines der köstlichsten der ganzen Sammlung. In durchaus kindlicher Weise, ohne Bildboeinflussung, ist der Eindruck eines wütenden Gemetzels treffend wiedergegeben.

Fig. 6. Der Kampf um die Fahne. Das geschickt komponierte Blatt zeigt eine Menge von Feinheiten; man beachte die slavischen Gesichtszüge der Russen, die Ausrüstung des Trommlers, die geschickte Darstellung des russischen Fahnenträgers, der bei dem Ringen seine Mütze verliert, usw.

Fig. 7. Strafsenkämpfe in Lüttich. Ausschnitt aus einem Blatt mit etwa 150 Figuren.

Fig. 8. Vernichtung von Panzerkreuzern durch Tauchboote. Schiffsdarstellungen werden fast nur von Knaben gezeichnet. Die erstaunliche Kenntnis aller technischen und konstruktiven Einzelheiten, der verschiedenen Schiffstypen, des Flaggenwesens usw. werden wir bei Mädchen vergeblich suchen.

Fig. 9. Spottbild auf die Feinde Deutschlands. Der Zeichner dieses überreifen, fast unkindlichen Blattes ist der Sohn eines Architekten. Er ist in seinem Schaffen augenscheinlich von der künstlerischen Atmosphäre des Elternhauses beeinflufst. Der intellektuelle und künstlerische Gehalt seines gesamten zeichnerischen Schaffens steht

aber durchaus auf der Höhe des hier reproduzierten Blattes, so dafs schwerlich eine bewufste Anlehnung an ähnliche Witzblattzeichnungen vorliegen dürfte.

Fig. 10. Der Soldat auf der Wacht. Dieses sentimentale Thema stellen die Mädchen sehr gern dar. Es gestattet echt weibliche Ideenassoziationen. (Der einsame Soldat denkt gewifs an seine Lieben in der Heimat, die gerade um den Christbaum versammelt sind.) Die ruhige, nicht bewegte Handlung bereitet dem Kinde keine darstellerischen Schwierigkeiten. Der Reiz dieses Blattes beruht in der feinen Schneestimmung, die die Schwarzweifs-Reproduktion allerdings nicht wiedergeben konnte.

Fig. 11. Das Leben im Schützengraben. Die Schützengrabenbilder geben den Mädchen Gelegenheit zur Darstellung liebenswürdiger Harmlosigkeiten, zu weitgehender Kleinmalerei, zur Entfaltung von Humor. Der Schützengraben als Ort des Grauens, des Todes und der Vernichtung existiert für sie nicht.

Fig. 12. Das Auffinden des Verwundeten. In der Anhäufung der Motive und der minutiösen, liebevollen Ausführung ein echt kindliches Blatt. Die Darstellung des Verwundeten, die Überschneidungen und Verkürzungen notwendig macht, ist gescheitert, da das Kind sich sonst fast ausschliefslich der reinen Profile und Vorderansichten bediente. Humorvolle und gelungene Wiedergabe des im Schnee frierenden Soldaten.

Fig. 13. Bahntransport von Verwundeten. Dies Blatt überrascht durch die relativ gute Darstellung der Verwundeten.

Fig. 14. Krankenbesuch. Das Blatt zeigt ganz besonders die Stärken und Schwächen der Mädchenzeichnungen: einerseits die geschickte Wiedergabe von Tracht und Mode, andererseits das völlige Versagen der zeichnerischen Kraft beim Darstellen ungewohnter Aufgaben (der liegende Kranke!).

Fig. 15. Erntehilfe im Kriege. Die Pfadfinder scheinen Mädchen in Knabenanzügen zu sein. Die Gesichter sind mädchenhaft, Augenwimpern und Mund wachspuppenartig. Die ungeschickten, mit dem Inhalt des Blattes in keiner Beziehung stehenden Bewegungen verraten die Einwirkung von Modenblättern. Sehr gut gelungen ist die Bäuerin in der rechten Ecke des Bildes; hier liegt entschieden eine gute Beobachtung der Wirklichkeit vor.

II. Kriegsgedichte von Kindern und Jugendlichen.

Von

W. Stern.

Der folgende Bericht ist aus zwei recht verschiedenartigen Teilen zusammengesetzt.

Teil A enthält eine Bearbeitung derjenigen Gedichte, die von Lehrern, Lehrerinnen und Eltern für die Breslauer Sammlung zur Verfügung gestellt wurden. Da dem Bearbeiter lediglich die fertigen Gedichte vorlagen, konnte er nur rückschliefsend über die ihnen zugrunde liegenden psychischen Bedingungen Feststellungen machen; er beschränkte sich im wesentlichen darauf, gewisse typische Züge des Alters, des Geschlechts, der Begabung, der Interessenrichtung zu schildern und durch Proben zu belegen. Den Schlufs des Abschnitts bildet ein Gedicht, das durch eine ausführliche Selbstanalyse des Verf.s psychologisches Interesse hat.

In Teil B gibt ein Elternpaar einen psychographischen Bericht über die Dichtungsversuche zweier Kinder; hier bestand die Möglichkeit, die Entstehungsbedingungen, die Art des Zustandekommens der Gedichte, die mitspielenden Einflüsse zu berücksichtigen.

A. Typische Hauptzüge kindlicher und jugendlicher Kriegsdichtung.

1. Allgemeines.

Es ist in diesem Krieg viel gedichtet worden, und wie sich zeigt, nicht nur von Erwachsenen, sondern auch von Kindern. In Zeiten gesteigerter Gemütsbewegung ist auch das poetische Ausdrucksbedürfnis wesentlich verstärkt; das gilt vom Leben des

einzelnen (der, mag er sonst noch so nüchtern und poesielos sein, in den Zeiten junger Liebe zum „Dichter“ wird), wie vom Leben des Volkes. Zahllose Individuen, erwachsene und nicht-erwachsene, die im normalen Leben niemals darauf kamen, einen Vers oder Reim zu versuchen, haben jetzt den Drang dazu in sich gespürt und betätigt. Dafs die Erzeugnisse in der überwältigenden Mehrheit vom künstlerisch-ästhetischen Standpunkt aus völlig unbeträchtlich sind, ist selbstverständlich; dennoch bleibt das für den Psychologen wichtigste Moment, ihre Ausdrucksbedeutung, bestehen; diese ist um so gröfser, als ja Dichtungen in höherem Mafse als Aufsätze und auch als die meisten Zeichnungen spontanen Ursprungs sind, nicht erst durch eine Aufgabestellung hervorgerufen werden. (Eine gewisse Ausnahme bilden die Begleitgedichte zu Liebesgabensendungen, die allein einem äufseren Anlafs ihren Ursprung verdanken. Die Breslauer Sammlung enthält eine grofse Anzahl solcher Gedichte, die aber fast durchweg ziemlich schablonenhaft und psychologisch wenig belangreich sind und daher im folgenden nicht mit berücksichtigt werden.)

Die Abteilung enthält:

Von Knaben	aus	Volksschulen	18	Gedichte,
„ „	„	höheren Schulen	8	„
„ Mädchen	„	Volksschulen	15	selbständige u. 7 Liebesgabenbegleitgedichte,
„ „	„	höheren Schulen	40	selbständige u. 9 Liebesgabenbegleitgedichte.

Wie obige Liste zeigt, sind Gedichte von Mädchen in viel gröfserer Zahl eingeliefert worden, als solche von Knaben. Das mag zum Teil auf dem rein äufseren Grunde beruhen, dafs die Lehrerschaft der Knabenschulen (insbesondere der höheren) sich verhältnismäfsig wenig mit Beiträgen beteiligt hat. Zum anderen Teil spielen aber wohl auch äufsere Gründe mit: Die Knaben haben augenscheinlich weniger gedichtet. Der Drang, ihre Kriegsbegeisterung dichterisch zu entladen, war bei ihnen um so geringer, als das knabenhafte Kriegsinteresse so viele andere aktivere Betätigungswege fand: die intensive Hilfstätigkeit, die wilden Kriegsspiele, das Konstruieren von Waffen, Flugapparaten usw. Die Mädchen hatten selbst dort, wo sie ihre stillere Hilfstätigkeit, das Stricken, vollzogen, mehr beschauliche Mufse, die zum Dichten einlud; ihre ja schon längst bekannte

Neigung für das Poesievolle hatte zweifellos eine ausgedehnte Lektüre von Kriegsgedichten veranlafst, die sie dann wieder zu eigenem Schaffen anregte. Auch die gröfsere Fähigkeit der Mädchen zum Versemachen ist in Rechnung zu ziehen. An Sprachgewandtheit und formaler Geschicklichkeit übertreffen sie meist die Knaben gleicher Alters- und Bildungsstufe, wobei freilich die (meist unbewufste) Verwertung von Lesefrüchten, das Arbeiten mit entlehnten Klischees oft recht stark hervortritt.

Der Unterschied der Schultypen macht sich geltend sowohl in der Zahl, wie auch in der formalen Höhe und in der Mannigfaltigkeit der Behandlungsweisen; in allen diesen Punkten übertreffen die Schüler aus höheren Anstalten natürlich die der Volksschulen. Dagegen ist bezüglich des eigentlichen Inhalts und bezüglich der in den Dichtungen zutage tretenden Gemüts- und Willensrichtungen der Schüler kein auffälliger Unterschied zwischen den Kinderdichtungen aus den verschiedenen Volksschichten zu merken — ein Zeichen dafür, wie stark tatsächlich die Gemeinsamkeit des Erlebens im ganzen Volke war. Nach den zuletzt genannten Richtungen differenzieren sich die Geschlechter viel deutlicher als die Schultypen.

Dem Inhalt nach kann man folgende Haupttypen von Dichtungen unterscheiden.

a) Gedichte allgemeinen Inhalts: Lobpreisung des deutschen Volkes, des deutschen Heeres, des deutschen Kaisers; Charakterisierung der Feinde; Personifikation des Kriegs, der als Vernichter über die Länder schreitet.

b) Episches: Darstellung bestimmter Kriegsereignisse, seien es solche, die sich wirklich ereignet hatten (Schlacht bei Tannenberg, Schlacht bei Longwy; Tat des U 9), seien es erdachte (z. B.: deutsche Flieger über London).

c) Heldenkult (natürlich oft eng mit epischen Darstellungen verbunden). Hier ist, alle anderen weit hinter sich lassend, Hindenburg der erklärte Liebling der Jugend; an ihm erleben wir, schon deutlich erkennbar, die Anfänge der Heldensage.

d) Die persönliche und familiäre Wirkung des Krieges: Verwundung, Tod, Heimatsgedanken des

einzelnen Soldaten. Abschied von den Angehörigen; Sorge und Kummer der Zurückbleibenden.

e) Humoristisches und Satirisches (selten).

f) Symbolisches und Visionäres (selten).

2. Kindliche Dichtungen.

Bei den jüngeren Kindern (rund bis zum 10. und 11. Jahre) finden sich, ohne bedeutende Geschlechtsdifferenz, vor allem die Abteilungen a und c vertreten, das „Allgemeine" oft nur in farblosen Wendungen bestehend, wie sie die Kinder hundertfach hörten und lasen; der „Heldenkult" ganz auf Hindenburg konzentriert und hierbei überraschend oft an die Form des Liedes „O Tannenbaum" sich anlehnend.

Beispiele zu beiden:

Deutschlands Schirm.

(Mädchen, 10 Jahr, Klasse VII eines Lyzeums. Vater: Kaufmann.)

Deutschland man drückt dir das Schwert in die Hand[1]
Der Feinde Hafs wandte sich gegen unser Vaterland.
Doch uns schützt eine lebende Mauer.
Unsere tapfern Soldaten im Felde da draufsen
Vertreiben die Feinde die da hausen.
Und Hindenburg unser zweiter Blücher
Ostpreufsens Bewohner ist er als Retter erschienen.
Drum sieht man dort nur fröhliche Mienen.
Ich möchte nicht all unsre Helden erwähnen
Nur eines möchte ich noch erwähnen[2]
Dafs wie zu Lande auch wie zur See
Solche Helden bergen.
Mag England nun Soldaten werben
Wir wollen und wir müssen siegen!

1914/15.

(Knabe, 11 Jahre alt, Schüler einer Seminarübungsschule, Vater: Hilfsschutzmann.)

1914 im August,
wurde der ganzen Welt bewufst:
Gestört ist der Frieden durch Mörderhand,
auf der ganzen Welt der Krieg entbrannt.

---

[1] Diese Zeile stammt aus einem bekannten Kriegsgedicht.

[2] Rückfall in schrecklichen Prosastil. .

Die Feinde, sieben an der Zahl,
haben Kanonen und Panzer aus Stahl,
sie wollen damit uns besiegen,
uns Deutsche, die ihr Vaterland lieben!

Da faſst der Deutsche frohen Mut,
ergreift das Schwert geschliffen gut,
zieht nach den Grenzen weit hinaus
und haut den Feinden die Hosen aus.

In Ost und West ist's uns gelungen.
Stets siegreich sind wir vorgedrungen,
und wollen ferner weiter siegen
bis uns der Feind muſs unterliegen.

Hindenburg.

(Mädchen, 8 Jahr alt, Volksschülerin. Schwester des Verfassers des vorigen Gedichts.)

Als Hindenburg nach Osten kam
Da wollte er mal sehen
Ob Preuſsenland
Zum Russenfang
Sich eignen werde.
O Hindenburg o Hindenburg
Du lieſst die Russen laufen
Und die du nicht gefangen nahmst
Die muſsten all ersaufen.

Zum 17. Februar.

(Volksschülerin, 11 Jahre alt; Vater Werkführer. Echt kindlich ist der schalkhafte Schluſs, der da zeigt, wie eng sich die Siegesfreude mit der egoistischen Freude über den Schulausfall verbindet).

Der Feind stand schon vor Deutschlands Tor
Da rückt General-Feldmarschall Hindenburg vor,
Und spricht: „Nun Jungens, mit Österreich vereint
Nur feste drauf, wir schlagen den Feind."

Und wie er sagte, so geschah's,
3 Wochen nach Kaisers Geburtstag wars,
Als die 10. russische Armee wurde geschlagen.
Deutschland hat den Sieg davongetragen.

Heil General-Feldmarschall Hindenburg Dir!
Du unser Befreier, wir danken Dir!
So wurde beim Sieg gesungen. Und als er vorbei,
Da war auch ein Tag noch — schulfrei.[1]

[1] Von derselben Verfasserin stammt das folgende Gedichtchen, bei dem

Als Proben der in hiesigen Schulen (und wohl auch anderwärts in deutschen Landen) grassierenden Anlehnungen an „O Tannenbaum" mögen die folgenden 2 Gedichte dienen.

Hindenburg.

(Volksschülerin, 10 Jahre alt. In naiver Selbsttäuschung behauptet die Verf., das Gedicht ganz aus sich selbst heraus erfunden zu haben.)

O Hindenburg, o Hindenburg
Du kannst mir sehr gefallen.
Wie oft hat mich in dieser Zeit
Ein grofser Sieg von Dir erfreut!
O Hindenburg usw.

O Hindenburg, o Hindenburg
Du kannst mir sehr gefallen.
Wie oft sah ich dich ausgestellt
So frisch und munter wie ein Held.
O Hindenburg usw.

O Hindenburg, o Hindenburg
Du kannst mir sehr gefallen.
Wie oft erquickte mich dein Bild
Und dein Gesicht so lieb und mild.
O Hindenburg usw.

Kriegslied.

(Schülerin eines Lyzeums, $10\frac{1}{2}$ Jahr alt. Die Dichtung ist bedeutend origineller als die vorangehende; nach zwei Hindenburgstrophen werden die einzelnen kriegführenden Völker in charakteristischer Weise und nicht ohne Humor vorgenommen. Erst in der Schlufsstrophe kommt ein mädchenhafter Zug, die Friedenssehnsucht, zum Ausdruck. — Es wird ausdrücklich von dem Einlieferer hervorgehoben, dafs das Gedicht ohne Hilfe angefertigt sei.)

---

es nicht erkennbar ist, ob die humoristische Wirkung beabsichtigt oder unfreiwillig ist:

Der Held.

Er hat so tapfer gefochten
Wie fast kein anderer Mann
Doch, was die andern vermochten
Er keine Belohnung erhalten kann.
Da kommt eines Tages der Kommandeur:
„Mayer, kommen sie mal her."
Er tut's und legt hin das Gewehr.
Dann sieht er auf des Kommandeur's Hand
Diese heftet an schwarz-weifsem Band
Das Eiserne Kreuz ihm an.
Nun ist er auch ein geschmückter Mann.

1. O Hindenburg, o Hindenburg
Du bist unser Befreier
Du hast befreit das Preufsenland
Vor mörderischer Feindeshand
O Hindenburg, o Hindenburg
Du bist unser Befreier.

2. O Hindenburg, o Hindenburg
Wie schön sind Lorbeerblätter
Du hast erworben voll und ganz
Dir einen schönen Lorbeerkranz
O Hindenburg, o Hindenburg
Wie schön sind Lorbeerblätter.

3. O rufs'scher Wicht, o rufs'scher Wicht
Es ist dir schlecht bekommen
Du drangest in Ostpreufsen ein
Wir jagten in die See'n dich 'rein
O rufs'scher Wicht, o rufs'scher Wicht
Es ist dir schlecht bekommen!

4. Ach Edward Grey, ach Edward Grey
Das ist dir sehr mifslungen
Uns auszuhungern war dein Plan
Fang' doch nicht solche Sachen an
Ach Edward Grey, ach Edward Grey
Das ist dir sehr mifslungen.

5. Ihr Engländer, ihr Engländer
Das ist euch nicht gelungen
Euch Vettern über dem Kanal
Euch kriegen wir schon noch einmal
Ihr Engländer, ihr Engländer
Das ist Euch nicht gelungen.

6. O Poincaré, o Poincaré
Was ist dir eingefallen?
Du schriebest in journal „le temps"
„Ils s'enfuient tous les Allemands"
O Poincaré, o Poincaré
Was ist dir eingefallen?

7. Du kleiner Japs, du kleiner Japs
Es ist zu deinem Unglück
Du kamest von Ostasien her
Zu helfen gern dem rufs'schen Bär
O kleiner Japs, du kleiner Japs
Es ist zu deinem Unglück.

8. Ihr Serben all', ihr Serben all'
Ihr seid ja Bösewichter
Ihr habt ermord't den Thronfolger
Darunter leidet „toute la terre"
Ihr Serben all', ihr Serben all'
Ihr seid ja Bösewichter.

9. O Nikita, o Nikita
Was willst du in dem Kriege?
Du hast ein kleines Land für dich
Da werde nur nicht habgierig
O Nikita, o Nikita
Was willst du in dem Kriege?

10. O Muhamed, o Muhamed
Du strebst nach grofsen Taten
Der Feind beschofs Fort Dardanos
Und wollte durch den Bosporus
O Muhamed, o Muhamed
Du strebst nach grofsen Taten.

11. Ihr Feinde all', ihr Feinde all'
Macht mit uns endlich Frieden
Der Deutsche sagt, es ist genug
Nehmt alle nun zur Hand den Pflug
Und pflügt das Feld
Sät und bestellt
Es für die nächste Ernte!

Als Abschlufs der frühjugendlichen Dichtung bringen wir zwei Gedichte über dasselbe Thema von einem Mädchen und einem Knaben gleichen Alters (etwa 10 J.); sie zeigen die grofse Überlegenheit des Mädchens in formaler und sprachtechnischer Hinsicht.

U 9.

[Mel.: „Ich bin ein Preufse."]

(10½ jährige Lyceumsschülerin, identisch mit der Verf. des vorangehenden Gedichts. Bemerkenswert ist die sichere Beherrschung des durch die Melodie geforderten, komplizierten Rhythmus.)

1. Wer senkt die Schiffe
Schiefst auf Minensucher
Trifft mit Torpedo jedes feindlich' Schiff
Und fährt auf gradem Wege immer weiter
Und fährt vorbei an jedem Felsenriff?
U 9 ist es gewesen
Das habt ihr wohl gelesen
U 9 vollbracht' solch eine Heldentat
Vollbrachte sie noch ehe es zu spat.

2. Ihr Engländer müfst manche Schiffe lassen
Das ist euch frechen Kerlen aber recht
Was wagt ihr euch in solche enge Gassen
Da mufs es euch ja geh'n gehörig schlecht
Ihr habt uns Schiff' gekapert
Dafür 's jetzt bei euch hapert
Das geht mein Bürschchen aber jetzt ganz fix
Denn unsre U-Boote sind wie der Blitz.

3. Wer wagt sich denn heran an and're Schiffe
Und fordert auf: „Zeigt her das Schiffspapier
Und wenn ihr nicht mal mehr ein solches habet
Dann bleibet jetzt nur auf der Stelle hier
Ihr habt ja Konterbande
Und wollt zum Feindeslande?
Nein, nein, das Schiff wird jetzt sogleich versenkt"
Der Mannschaft aber man das Leben schenkt.

Die Engländer.

(Gymnasial-Quartaner, 10 Jahr. Vater Arzt. Einige weitere Gedichte desselben Verf. zeigen die gleiche Unbeholfenheit; sie sind nichts als ungeschickt gereimte Prosa.)

Die Engländer wurden auch 'mal bedrängt,
Drei Kreuzer wurden ihnen versenkt.
Das deutsche Tauchboot Numero „9",
Vor dem die Engländer sich jetzt scheun,
Hat die herrliche Tat vollbracht.

Der Tauchbootskrieg hat angefangen,
Da sind die Engländer aus'm Wege gegangen.
Sie haben verloren schon viele Schiffe
Und haben bekommen schon viele Püffe.

In den älteren Jahrgängen der Jugend ändert sich nun das Bild und zwar mit deutlicher Scheidung der Geschlechter. Zwar bleiben die allgemeinen Themata und die Heldenpreisungen noch bestehen, aber mehr und mehr drängen sich spezifische Knaben- und Mädchenthemata in den Vordergrund, und zwar beim Knaben das Epische, beim Mädchen die persönlich-familiäre Wirkung des Krieges.

3. Gedichte der gröfseren Mädchen.

Beginnen wir mit der quantitativ durchaus vorherrschenden Gruppe, den Dichtungen der gröfseren Mädchen. Nicht das Historische, sondern das Persönliche im Kriege, insbesondere sein mitleidsloses Hineingreifen in die Liebesbeziehungen des Familienlebens, erfüllt ihre Seele. Und es ergreift sie mit wirklicher Gewalt; nur selten sind die Töne falscher Sentimentalität, meist hat man den vollen Eindruck echten Gefühlserlebens, selbst dort, wo die literarische Form recht unbeholfen sein mag. Immer wieder erscheint das Thema: Der Tod des Kriegers und die Trauer der Angehörigen, aber in immer neuen, aufserordentlich mannigfachen Varianten: bald spielt das Gedicht auf dem Schlachtfeld, der Sterbende schaut im Geiste das Elternhaus; bald werden die sorgenvollen Eltern, die bekümmerten Geschwister dargestellt, denen die Todesnachricht gebracht wird; auch beide Szenen werden miteinander in Verbindung gesetzt. In einem Gedicht stirbt der schwer verwundete Sohn in den Armen der Mutter; in einem anderen findet ein Krieger das Grab des gefallenen Bruders; mehrere Dichtungen behandeln mehr lyrisch das Soldatengrab — ein Thema, das bekanntlich auch in den Zeichnungen der Mädchen stark hervortritt.

Beispiele:

Das Schlachtfeld.

(12jährige Schülerin einer höheren Mädchenschule in Mährisch Ostrau, Österr.-Schlesien. Man beachte die durchgehenden dreifachen Reime.)

Die Nacht senkt ihre Schatten leis hernieder
Und einige Raben fliegen hin und wieder
Zur schnee- und blutbedeckten Erde nieder.
Es ist so einsam auf dem Feld
Hier ruht so mancher tote Held
Am Leichenfeld.

So manchen rifs die Kugel aus dem Bügel,
So mancher fafst nicht mehr des Pferdes Zügel,
Er ruht ja unterm Leichenhügel.
Doch seine Seele wallt empor
Und alle Englein singen im Chor:
„Dir steht ein herrliches Los bevor!“

Der verwundete Soldat.

(Schülerin der Klasse 1a einer Volksschule. 13 Jahr, Vater Steindrucker.)

Finster der Wald
Und kalt ist die Nacht.
Feld und Flur glitzert
In schneeweifser Pracht.
Klang es nicht wie Stöhnen vom Waldesrand?
Es war ein verwundeter Krieger,
Der daniedersank.
Samariter suchten umher.
Sie fanden den Soldat,
Der sich mit Mühe nur in das Gebüsch geschleppt hat.
Das Kreuz von Eisen hängt an seiner Brust,
Er fafst es mit der Hand noch unbewufst.
Auf seinem Gesicht malen sich Schmerz und Pein.
Er denkt an sein verlassenes Mütterlein.
Da streicht's ganz leis über sein Gewand.
Er glaubt, es sei die Mutterhand.
Vergessen sind alle Sorgen und Qualen,
Noch einmal sieht er der Mutter Gesicht,
Er will noch was sagen,
Doch sein Auge bricht.

(12jährige Schülerin der Klasse IV eines Lyzeums. Das Gedicht ist in Erinnerung an ein wirkliches Erlebnis des Mädchens entstanden.)

(Ohne Überschrift.)

In der Stube beim trüben Lampenschein
Sitzen Vater und Mutter ganz allein,
Ihr Sohn, ihr Liebstes auf der Welt,
Steht im harten Kampf auf blut'gem Feld.

Der Vater von schweren Schmerzen geplagt,
Die Mutter, die ihn treulich pflegt Nacht und Tag.
Die Eltern leben nur noch für den Sohn,
Schon war das Eiserne Kreuz sein Lohn.

Als wieder die Eltern beisammen waren,
Da hatten sie dieses Glück erfahren. —
Doch horch, es klopft und mit raschem Schritt
Die Mutter heraus zur Türe tritt.

Es war die Post und unter den Briefen allen
Die Nachricht: „Ihr einz'ger Sohn sei gefallen!"
Die Mutter wie aus Marmor gemeifselt stand,
Ihr Sohn liefs sein Leben fürs Vaterland.

Im Feindeslande ein einsames Grab,
Der Winter streut weifse Flocken herab.
Wenn auch kein Kreuz den Hügel schmückt,
Das Elternpaar heifse Gebete schickt.

Die steigen empor zu Gottes Thron,
Dort finden sie ihren lieben Sohn;
Denn ein Held, der da starb fürs Vaterland,
Empfängt den Segen aus Gotteshand.

Soldatengrab.

(14jährige Schülerin der Klasse IV eines Lyzeums. Vater: Kaufmann.)

Die Heide blüht in üpp'ger Pracht.
Stille ringsum. Die Sonne lacht,
Und glitzernd bricht ihr gold'ner Strahl,
Voll Glanz sich wieder im blanken Stahl.
Ein hölzernes Kreuzlein, doch herrlich gekrönt,
Die Ehrenwaffe daran gelehnt;
Den Hügel darunter, fast sieht man ihn nicht!
Soldatengrab! Wie wahrhaft und schlicht.

Der Bruder.

(13jährige Untertertianerin; Vater Arzt. Den Anstofs zu dem Gedicht gab das freiwillige Hinausziehen zweier ihr bekannter Brüder.)

Ein junger Krieger schleicht daher —
Von Hause kam die traurige Mär:
Sein Bruder, der im Osten stand,
Er sei gefallen von Feindes Hand.
„Mein Bruder", so flüstert der junge Held,
„Ich seh' Dich nie wieder auf dieser Welt —
Das Vaterland — es fordert viel,
Viel Schreckliches, bis wir am Ziel.
Doch wollen wir Alles gerne geben,
Kost' es des Bruders, das eigene Leben!"

Sehr merkwürdig ist die Wendung ins Mystisch-Visionäre, die unser Thema im folgenden Gedicht einer Volksschülerin erhält. Freilich lassen sich starke Zweifel an der Selbständigkeit dieser sonderbaren Dichtung nicht unterdrücken, zumal von demselben Kind ein anderes Gedicht stammt, das in ganz schablonenhafter Weise Hindenburg nach der Tannenbaum-Melodie besingt.

Erscheinung.

(13½ jährige Schülerin der Klasse II einer Volksschule.)

Schrei nicht, erschrick nicht,
Dafs ich erscheine,
Ist meine Hand denn kälter als Deine?
Nachts Dein Wachen, tags Dein Grämen,
Ich gekommen, sie Dir zu nehmen.
Ich weifs, Deine Söhne, die jungen, die lieben,
Sie haben seit Monden nicht mehr geschrieben.
Sieh, nun erschliefs ich Dir heimliche Türen,
Zu Deinen Söhnen will ich Dich führen.

Wenn sich die Mädchen dem Jungfrauenalter nähern, erhält ihre Dichtung inhaltlich eine gröfsere Mannigfaltigkeit und formal eine reifere Ausgestaltung.

So enthält das folgende Gedicht zwar auch noch das Thema der Familientrauer; aber dies lyrische Motiv ist in eine episch balladenartige Darstellung verflochten, die von eigener Erfindung und einer gewissen Gestaltungskraft zeugt.

Des Bruders Grab.

(16 jährige Schülerin der Klasse II eines Lyzeums.)

„Ein schwieriger Patrouillengang!
Mit Vorsicht an der Feinde Postenkette lang;
Dann auf den Hügel zur rechten Hand,
Um zu erspähen der Feinde Stand;
Wer will es tun? Freiwill'ge vor!"
So ruft der Hauptmann zu seinem Korps.
Da tritt hervor ein junges Blut,
Hell blitzt in seinem Aug' der Mut.
„Ich will es wagen mit Gott für König und Vaterland."
Stumm drückt der Hauptmann ihm die Hand. —
Schon liegt die Nacht auf Wald und Feld,
Doch Mond und Sterne glänzen hell am Himmelszelt.
Leis' schleicht der Tapfere den Berg hinauf.
Oft Umschau haltend unterbricht er seinen Lauf.
Da sieht er friedlich umspielt vom Mondenschein
Ein Soldatengrab mit einem Birkenkreuzelein.
„Schlaf wohl, Kamerad, in fremder Erde dort,"
So sagt er leis, und ein Gelübde ist das nächste Wort:
„Komm ich zurück von diesem schweren Gang,
Dann, Vater droben, will an diesem Grabe ich dir sagen Lob und Dank."
— — — — — — — — — — — — — — —
Es ist geglückt, der Vater droben hat ihn wohl bewacht,
Er ist zurück, hat seine Pflicht vollbracht.

Still steht er nun an des Kameraden Ruhestatt
Und dankt dem Himmel, der ihn treu beschirmet hat.
Da streift das silberne Mondenlicht
Am Kreuz aus Birkenholz ein Täflein schlicht.
Er liest, ein Schauer fährt durch seine Glieder,
Es kann nicht sein, er liest es wieder —
„Du, Fritz, geliebter Bruder, liegst begraben hier in Feindesland!“
So schluchzt er leis, und nieder sinkt er an des Grabes Rand.
„Oh arme Eltern, welches neue Leid,
Zwei Söhne fielen erst vor kurzer Zeit.
Nun auch noch dieser; ich bin nun Euer letzter Sohn,
Ach Herr, um meiner Eltern willen mich verschon'.
Doch solltest dennoch anders Du's beschlossen haben,
Dann tröste sie und lehr' sie leiden ohn' zu klagen.“

Weitere drei Proben mögen zeigen, dafs sich diese Altersstufe auch mit Themen ganz anderer Art abgibt.

Jene aus Backfischtagebüchern bekannte Neigung, sich mit den eigenen Gefühlen zu beschäftigen, spricht aus dem „Stimmungsbild“, das auf dem Gegensatz zwischen der Behaglichkeit häuslichen Friedens und dem Grauen des Krieges aufgebaut ist.

Stimmungsbild.

(15 ½ jährige Schülerin der Klasse I einer Mädchen-Mittelschule. Vater: Kaufmann.)

Sonntag Nachmittag — Endlich ein Tag
An dem nach Alltags Last und Plag'
Wir uns ganz allein gehören.
In meinem Stübchen ist's traulich still,
Grad' so wie ich's gern haben will;
Kein Laut wagt die Ruhe zu stören.
Da hol' einen Freund ich mir, ein Büchlein herein,
Es soll ins sonnige Land der Phantasie mich führen ein.
Verschwunden ist um mich die ganze Welt
Frau Phantasus in ihrem Zauberbanne mich hält.
Schon träum' ich mich in Frühlingssand
Zurück an den herrlichen Meeresstrand. —
Da fällt mein Blick durch trübe Fensterscheiben,
Kann nun nimmer bei Frühling und Schönheit bleiben.
Grollend hat die Sonne sich verzogen
Und finster Wolk' an Wolke sich geschoben
Als ob das Weltall seine Stirnenfalte zieht.
Alles singt vom Sterben das uralte Lied.
Das Buch entgleitet meinen Händen,
Und kaum, dafs ich's verspürt,
Hat Frau Wirklichkeit mich nach fernen Geländen
Zu den Stätten ihrer Arbeitskraft geführt.

Grau dehnt vor mir ein weites Feld,
Wo man die Toten, den Staub zum Staube gesellt.
Wie viele sind's, die blutend hier sanken?
Unzählige! Der Tod kennt keine Schranken.
Sie mufsten ihr Leben, ihr Alles lassen
Niemals können wir's ermessen, erfassen —
Da plötzlich, was war das? Klangs nicht wie Sieg?
Dieses schöne trostspendende Wort im Krieg
Aus 1000 Seelen scheint es zu klingen:
„Harret aus! Sieg und Frieden
werden unsere Opfer euch bringen!"

Das folgende Gedicht überrascht durch die Themenwahl: es behandelt den belgischen König im Uhland-Tone als Märchenfigur. Dies Thema ist mir in der gesamten Kriegspoesie nicht noch einmal begegnet.

Das Märchen vom verlornen Königreich.

(Schülerin der Klasse I einer höheren Mädchenschule; 16 Jahr alt.)

Es war einmal ein König, ein König mit glücklichem Land;
Das Land, das war gesegnet, gesegnet von göttlicher Hand.
Das Volk, das es bewohnte, war fleifsig und klug genug,
Zu huld'gen im richtigen Mafse dem Handel und dem Pflug.
Der König aber, der schwache, der dieses Land nannte sein,
Er liefs sich betören, beschwatzen und rifs es ins Unglück hinein.
Es kam mit feurigem Schwerte und heulte jammernd und laut
Und zerstörte mit seinem Hauche, was Jahre der Arbeit gebaut.
Das Land wird wieder blühen, noch schöner, als es war;
Denn drüber breitet die Schwingen der starke deutsche Aar.
Doch er, der zum Unglück es führte, der einst es glücklich besessen,
Erst wird man ihn schmäh'n, dann bedauern und schliefslich an ihn
. . . vergessen!

Echtes Pathos verbindet sich mit einer nicht gewöhnlichen Beherrschung der Form in einem Gedicht, mit dem wir die Erzeugnisse der Mädchenpoesie beschliefsen:

Der deutsche Geist.

(Schülerin der Frauenschule; 16 Jahr alt.)

1. Was rauscht mit Adlerschwingen
Durch deutsche Lande hin?
Was klingt wie Heldensingen
Voll Gottvertrau'n darin?
Was mufs den Feind besiegen
Und wär' er noch so dreist?
Dem alle unterliegen:
Das ist der deutsche Geist.

2. Im Volkesherz verstecket
Gar viele Jahr' lagst du,
Von welschem Schmuck bedecket
Und brit'schem Tand dazu.
Doch was im Sonnenfunkeln
Wie Edelstein aussah,
Im tiefen nächt'gen Dunkeln
Nur Scherben waren's da!

Was einzig und alleine
Hell strahlt und hell ergleifst
In echtem Demantscheine:
Das ist der deutsche Geist.

3. Jetzt schlingst durch deutsche Lande
Um seine Krieger all'
Fest einigende Bande
Und bringst den Feind zu Fall.
In deutscher Freunde Herzen
Entfachst du heil'ge Glut,
Hilfst tragen Leid und Schmerzen
Und opfern höchstes Gut.

Ja, was sonst müde Greise
In jungem Sturm mitreifst,
Aus Kindermund tönt leise:
Das ist der deutsche Geist.

4. So rausch mit Adlerschwingen
Durch deutsche Lande hin.
Kling' fort wie Heldensingen,
Voll Gottvertrau'n darin.
Du wirst den Feind besiegen,
Und wär' er noch so dreist;
Er mufs dir unterliegen,
Du edler deutscher Geist!

4. Gedichte der Knaben.

Der Knabe hat seine Freude am Verlauf des *konkreten kriegerischen Ereignisses*, der in balladenartiger Form dargestellt wird. Dabei liebt er Vorgänge mit stark dramatischem Einschlag: Bewegungsschlachten, Sturmangriffe, Torpedierungen, Bombenwürfe; deshalb bleibt ein wesentlicher Zug dieses Krieges: der Stellungskampf und das Schützengrabenleben, wegen der geringeren äufseren Dramatik ziemlich unbeachtet — wie es ganz ebenso bei den Zeichnungen hervorgetreten ist. Weiche Regungen werden kaum jemals dabei geäufsert: weder Bedauern über den Schaden an Leib und Leben, der dem Feinde zugefügt werden mufs, noch Mitgefühl mit den Entbehrungen, Wunden und Opfern unserer eigenen Truppen oder Einfühlung in die Sorgen der Angehörigen. — Sehr deutlich tritt hervor, welche Bedeutung im Volksbewufstsein das Eiserne Kreuz als Auszeichnung für kriegerische Verdienste hat; wenn auch die Taten selbst um des Vaterlandes, nicht um der Belohnung willen getan werden, verlangt doch eine Art ursprünglichen Gerechtigkeitsgefühls nach einer äufseren Kennzeichnung der heldenhaften Leistung.

Zwei Proben:

Bei Longwy.

(Knabe K., Quintaner einer Realschule. Vater: Expedient. Die Reimerei ist jeder Poesie bar. Manche an sich sinnlosen Zeilen sind lediglich des Reimes wegen eingefügt.)

Bei Longwy war die grofse Schlacht
Der Kronprinz hat sie mitgemacht.
Er hat die Franzosen besiegt so sehr,
Die ganze Stadt Longwy war leer.

Der Zeppelin II war auch dabei,
Er wurde gebaut im Monat Mai.
Graf Zeppelin ist der Erfinder,
Er flog mit dem Luftschiff über die Sünder.
Der Kronprinz jagte die Franzosen weit,
Sie waren alle nicht recht gescheit.
Sie flohen über sämtliche Seen,
Ihnen klapperten vor Kälte die Zehen.
Die Schlacht, die dauerte gar nicht lange,
Dem Kronprinz war es gar nicht bange.
Die Krieger erhielten das Eiserne Kreuz,
Und fuhren nach Hause mit den Lloyds.

Der Flieger über London.

(Gemeinsames Gedicht zweier 14jähriger Schüler der 1. Klasse einer Volksschule. Im epischen Ton gut getroffen.)

Es war ein Fliegerleutnant just,
Der führte eine Taube.
Ein mut'ges Herze in der Brust
Lenkt er sie hin mit kecker Lust
Nach Engelands Gestaden.
Er fliegt dahin im Wolkenmeer,
Umbrauset von dem Stürmen;
Da sieht er schon von ferne her
Die Küste sich auftürmen.

Da tut sich auch der Nebel auf
Der ihn bisher umgeben,
Da schauet er den Themseflufs,
Auch London gleich daneben.
Da denkt das wackre Fliegerblut,
Seid nur da unten auf der Hut.
Er macht zwei Bomben wurfbereit
und wartet auf Gelegenheit
Sie abzuwerfen.

Nach einigen Minuten bald
Glaubt er ein Ziel gefunden
In eines Pulverturms Gestalt,
Der hoch aufragt von da unten.
Er wirft die beiden Bomben ab,
Sie treffen beide gut;
Mit Donnerkrachen berst' der Turm,
Und brausend wie ein Wirbelsturm
Erschrickt es die Gentlemen.

Die Wut der Engländer ist grofs,
Sie steigen auf die Dächer
Und schiefsen tausend Flinten los
Auf diesen deutschen Rächer.
Doch keine Kugel trifft den Held,
Auch nicht die gute Taube;
Doch immerfort herunterfällt
So manche deutsche Traube.

Mit lautem Kampfgetöse
Nah'n englische Flieger sich schon,
Sie wollen bestimmt vernichten
Den tapferen deutschen Sohn.
Doch diesem wird nicht bange
Vor dieser Übermacht,
Und schon nach 12 Minuten,
Hat er das Werk vollbracht:
Drei Feinde sind vernichtet.

Dann wendet er die Taube
In allergröfster Ruh,
Verschwindet in den Wolken
Und fliegt der Heimat zu.
Dort wird er dann gefeiert
Als Sieger und als Held;
Zum Lohn für seine Taten
Das „Eiserne Kreuz" er erhält.

Das nächste Beispiel behandelt ebenfalls ein konkretes kriegerisches Einzelereignis, diesmal aber ein humoristisches.

Der erste nächtliche Alarm.

(14jähriger Schüler einer Seminarübungsschule. Vater: Maurer.)

Der Abend kommt, es verstummen die Lieder,
auch die Soldaten legen sich zur Ruhe nieder.
Alles Leben und Treiben ist längst aus,
Und der Posten starrt vergebens hinaus.

Auch ein Unteroffizier schläft im Raum,
Und er sieht in einem Traum,
wie er den Kosaken auf den schnellen Fohlen
Wird gehörig die Jacke versohlen.

Ja, in der Begeisterung greift er tätlich zu,
Er erfaſst seinen Nachbar am Halse im Nu,
so daſs er nur konnte ein Stöhnen von sich geben,
und dadurch wird plötzlich im Raume Leben.

Der Träumer sieht das jetzt als Wirklichkeit an —
Er schlägt um sich, was er schlagen kann,
bis er als Flucht ein Fenster findet,
es einschlägt und sich seiner Feinde entwindet.

Nun denken alle, die Russen kommen wieder,
und schreien: die Russen sind's, schlagt sie nieder.
Das war ein Stoſsen, Gedränge und Geschreie,
bis einer nach dem andern durchs Fenster sprang ins Freie.

Der Posten schaute sie verwundert an,
Denn er wuſste nicht, warum sie das getan.
Doch bald ein schallendes Gelächter entstand,
Als man die wirkliche Ursache fand.

Im allgemeinen gibt unser Material bezüglich des Humors und der Satire zu folgenden Bemerkungen Anlaſs. Als gelegentliche Einschläge treten sie öfters auf, namentlich, wenn es gilt, sich über die Feinde lustig zu machen. Sehr selten sind dagegen die Gedichte, deren Gesamtcharakter humoristisch oder gar satirisch ist, und zwar sind diese wenigen Fälle auf Knaben beschränkt. Das vorangegangene Beispiel arbeitet mit Situationskomik; ein in Abteilung B zu zitierendes Gedicht eines $12\frac{1}{2}$ jährigen Knaben „Triple-Entente-Gesang“ ist eine mit Wortspielen arbeitende derbe Satire auf die Feinde.

Daſs die Satire einen spezifisch knabenhaften Zug darstellt, geht auch aus anderen Untersuchungen hervor. Giese [1] stellte das

[1] F. Giese, Das literarische Schaffen von Kindern und Jugendlichen. *BhZAngPs* 7, S. 169 (1914).

gleiche an seiner grofsen Sammlung von Dichtungen Jugendlicher fest; und auch bei den Kriegszeichnungen unserer Sammlung zeigten die Mädchen wohl hier und da Züge liebenswürdigen Humors, aber nie die satirische Karikatur.[1]

Das folgende Gedicht ist bemerkenswert durch den bei Knaben nur ganz ausnahmsweise auftretenden sentimentalen Zug der Familien- und Heimatssehnsucht. (Es ist nicht bekannt, ob der Knabe vielleicht der Sohn eines in Polen kämpfenden Landwehrmannes ist.) Übrigens verfällt der Verfasser in den beiden letzten Strophen aus der elegisch-volksliedmäfsigen Form in derbe Knabenhaftigkeit.

Schlesisches Landwehrlied.

(12½ jähriger Quartaner eines Realgymnasiums.)

1. Mitten durch Polens Schnee und Eis
Marschieret die Landwehr, grau und weifs.

2. Grau ist das Kleid und weifs der Bart,
Ganz nach schlesischer Landwehrart.

3. Wir, die wir hier bei der Landwehr sind,
Wir denken ans ferne Weib und Kind.

4. Wir denken, ob wir noch einmal schauen
Der Heimat schöne, grüne Auen.

5. O trautes Heim am Oderstrand,
Wie weit bist du, o Schlesierland?

6. Nur eines wünscht der Landwehrmann,
Dafs er den Russ' versohlen kann.

7. Der Feldherr ruft. Wir sind bereit!
Die Fahnen vor! Frisch auf zum Streit!

Das Gebiet des Traumhaft-Visionären wird von den Kindern ganz selten gestreift; der Krieg bietet ja so überwältigend viel reale Stoffe, dafs auch das phantastischste Gemüt darin Nahrung findet und nicht erst der Wanderung ins Traumland bedarf. Unsere Sammlung enthält aufser dem verdächtigen Mädchengedicht S. 33 nur ein von einem Knaben stammendes, gelungenes Beispiel:

---

[1] s. S. 12 dieses Heftes.

Auf einsamer Wacht.

(Schüler der Klasse I einer Volksschule. Alter etwa 14 Jahr.)

Bleigraue Nebel durchziehen die Nacht.
Ein Franzmann nur stehet auf einsamer Wacht.
Wie ist er so müde, die Lider so schwer;
Jetzt fällt aus dem Arm ihm gar das Gewehr.
Der Schlafes Macht umstricket ihn schnell;
Er wandert ins Traumland, der arme Gesell'. —
Da plötzlich, was ist das, welch blendender Schein,
Was kommt dort heran in blanken Reihn?

Welch schöne Ritter und Helden so stark,
Dem Franzmann geht's eiskalt durch Bein und durch Mark.
Hilf Himmel! Fridericus der Grofse kommt an
Und bricht mit Zieten und Seidlitz sich Bahn.
Daneben Held Körner, Gneisenau und Schill,
Fürst Blücher ruft: „Vorwärts! ich will
Ihnen lehren, dafs Deutschlands Macht
Nicht wird so leicht beiseite gebracht."

Drauf Moltke, der Schweiger und grofse Denker.
„Gott ist ja mit uns, der Schlachtenlenker,
Drum vorwärts und keine Mittel gescheut
Und tüchtig den Feinden die Hosen verbleut!"
Drauf ergreifet der eiserne Bismarck das Wort:
„Wir kriegen ihn unter, den englischen Lord,
Und wie wir Alten im Geist mit Euch zieh'n,
So werden die Siege aufs neue Euch blüh'n."

„Gott strafe England, darauf ein Hurra!
Die Deutschen von Norden bis Süden sind da."
Da geht's wie ein Brausen durch alle die Krieger:
„Heil Kaiser Wilhelm Dir, Heil Dir, Du Sieger!"
— Und wieder ist's dunkel, das Traumbild verflog,
Der Franzmann von neuem die Wache bezog.
Doch erschauernd stets er des Traumes gedacht,
Wenn bleigraue Nebel durchzogen die Nacht.

Zum Schlufs seien an zwei Knabengedichten die grofsen Unterschiede der poetischen Begabung und die dadurch bedingten Verschiedenheiten des Produzierens veranschaulicht.

Die Winterschlacht in Masuren.

(Schüler der Klasse IVa einer Volksschule. 10¼ Jahr alt. Vater: Uniformschneider.)

Kaum war der Sieg bei Tannenberg beendet,
Als abermals der Russen schlimme Schar
Sich gierig hin auf unser Ostland wendet,
Verschont in Preufsen wurde nicht ein Haar.

Da bum bum bum erschallt's durch stille Lande,
Die Russen flieh'n, verloren ist ihr Heer.
Denn bald von dieser niederträcht'gen Bande
Bleibt sicherlich nicht gar viel übrig mehr.

Im Schneegestöber dringt der Deutsche weiter,
In tiefer Nacht dem Feinde auf die Sohlen.
Der Feind erschlafft, selbst auch die russ'schen Reiter;
Die Deutschen gehen vor wie junge Fohlen.

Um Mitternacht schnell die Grenze wird erreichet,
Und dunkel ist's weit um die Deutschen her.
Der Feind zurück! Aus Augustow rasch er weichet,
Man sieht noch abgeworfene Gewehr'.

Der Russe wird von allen Seit' umdränget,
Er kann jetzt weder vor- noch rückwärts geh'n;
Er wird von unsern Tapfern sehr beenget
Und sieht den Tod vor seinen Augen steh'n.

Die zehnt' Armee, die „tapfre" rufs'sche Truppe,
Sie ist verloren bis auf wenig Mann;
So hat sie selber eingebrockt die Suppe,
Die sie nun auslöffeln auch gründlich kann.

Und sollt' noch einmal wagen nun zu rühren
Der Russe an dem deutschen Vaterland,
Dann wird ihn Hindenburg hinaus schnell führen,
Er schützt die Heimat treu mit starker Hand.

Nach Angabe des Lehrers ist der Knabe hervorragend befähigt, auch dichterisch sehr veranlagt. Von demselben Knaben liegen noch weitere Gedichte vor, auch einige selbständige, ohne jede Schulanregung entstandene Prosaniederschriften, sowie ein Miniaturdrama „Hindenburg", aus dem allerdings wenig zu entnehmen ist.

Bei der Beurteilung des obigen Gedichtes mufs man das Alter und die Bevölkerungsschicht in Betracht ziehen, sowie bezüglich der Art des Produzierens folgende Bemerkungen des Lehrers: „Die ersten drei Strophen hat der Schüler in kurzer Zeit im Anschlufs an den Vortrag des Lehrers in der Schule verfafst, die übrigen Strophen zu Hause." Man erkennt deutlich, dafs die einer wirklich dichterischen Eingebung entsprungenen, ohne viel Besinnen niedergeschriebenen ersten Strophen sehr viel besser gelungen sind als die folgenden.

Zum Vergleich geben wir nun das Gedicht und vor allem die daran geknüpfte Selbstanalyse eines sehr viel älteren Schülers einer höheren Schule.

Patriotisches Gedicht.

(15jähriger Obertertianer des Gymnasiums einer schlesischen Provinzstadt.)

Fern vom teuern Vaterland
Kämpfen unsre wackern Helden,
Kämpfen mit Begeisterung
An der Weichsel und der Schelden.

Unter Hindenburg dem Edlen
Schlagen sie manch blut'gen Straufs
Und machen dem Kosakenpack
Für immer den Garaus.

Auf des Westens Kampfgefilde
Schreiten sie von Sieg zu Sieg,
Für die Ehr' des Vaterlandes
Mancher aus dem Leben schied.

Auf des Weltmeers blauen Wogen,
In des Sturmes Ungestüm
Ringet unsre tapfre Flotte
Mit dem feigen Briten kühn.

Doch noch ist, o Engeland,
Nicht genug bestraft dein Frevel,
Einst dein Land erbeben wird
Durch Pulver und durch Schwefel!

Der Knabe brachte das Gedicht mit augenscheinlichem Stolz seinem Nachhilfelehrer. Von diesem aufgefordert, zeichnete er selbst die Geschichte seines Dichtens auf — eine Selbstanalyse, die besonders durch den völligen Mangel jedes eigentlich poetischen und ästhetischen Einschlages bemerkenswert ist. Alles ist mühselige Überlegung und bewufste Mache; 5 Tage hat das Werk gedauert! Dabei gibt sich der Knabe einer naiven Selbsttäuschung über den Wert seiner Reimerei hin. Die Selbstschilderung lautet:

„Eines Tages, es war um Mitte März dieses Jahres, nahm ich mir einmal ein Soldatenliederbuch vor und fand unter anderem auch ein ganz ulkiges Liedchen darin.[1] Dies gefiel mir sehr gut, und ich kam auf den

[1] Seine 1. Strophe lautet: „Wir sind die Musketiere vom 10. Regiment; wir brauchen keine Schirme, wenn auch die Sonne brennt.“

Gedanken, ein ähnliches Lied über das Regiment, in dem mein Bruder ist, zu machen. An demselben Tage begann ich auch mit meinem Vorhaben. Doch von meiner Absicht, ein humoristisches Lied zu machen, kam ich ab, da mir nichts Passendes einfiel. Dagegen kam ich auf eine andere Idee, nämlich ein vaterländisches Gedicht zu dichten.[1] Zuerst etwas über das Äufsere des Gedichtes. Das Gedicht besteht aus fünf Strophen, jede Strophe aus vier Zeilen. Die zweite Zeile reimt sich immer auf die vierte. Von einer Strophe ging ich nicht eher weiter, bis sie so dastand, dafs nichts mehr an ihr zu ändern war. Öfters fehlte es mir an passenden Ausdrücken, so dafs ich stundenlang nicht weiter kam, trotzdem ging ich nicht weiter. Das Gedicht behandelt die Kämpfe nach drei Seiten, Frankreich, England, Rufsland. In den ersten zwei Zeilen der ersten Strophe, die sozusagen die Einleitung bildet, dachte ich an unsere tapferen Soldaten, die fern der Heimat für ihr Vaterland kämpfen. Nun wollte ich aber auch die Gegend bestimmen. West und Ost erschien mir als ein zu alltäglicher Ausdruck. Ich erinnerte mich an Flufsbestimmungen, wie sie in „Deutschland, Deutschland, über alles“ vorkommen. Ich suchte also nach einem Flufs, der sich auf Helden reimt. Als einen solchen fand ich die Schelde im Westen. Hierbei mögen wir wohl die zwei „e“ in beiden Wörtern aufgefallen sein, denn nach kurzem Überlegen kam ich auf diesen Flufs. „Helden“ und „Schelde“ reimt sich aber nicht. Da ich jedoch wufste, dafs die Dichter, wenn es nötig ist, so weit es möglich ist, die Worte auch verändern, so hängte ich dem Worte „Schelde“ ein „n“ an, so dafs ich „Helden“ und „Schelden“ erhielt. Als Flufsbezeichnung im Osten wählte ich, da die russischen Flüsse zu wenig bekannt sind, den aufser der Oder hier bekanntesten Flufs, die Weichsel.

In der zweiten Strophe beschrieb ich die Kämpfe gegen Rufsland. Dabei wollte ich Hindenburg, dem wohl jetzt populärsten Mann Deutschlands, und seinen Truppen auch einige Worte widmen.[2] Besonders aber wollte ich unter den Russen die Kosaken, die wir von Ostpreufsen her nicht gerade in angenehmster Erinnerung haben, reinbringen.

In der dritten Strophe schweiften meine Blicke auf den Westen. Ich rief mir die Siege ins Gedächtnis zurück, die wir schon errungen haben,

---

[1] Schon früher kam ich bisweilen auf den Gedanken etwas zu dichten, doch versprach ich mir nicht besonders guten Erfolg und unterliefs es deshalb. Öfters aber kam es vor, dafs, wenn ich einmal einen kurzen Satz aussprach, unwillkürlich nachdachte, wie ich einen zweiten Satz, der sich auf den ersten reimte, bilden könnte.

[2] Bei dem Worte Hindenburg dachte ich lange nach, was ich für einen Zusatz hinzufügen sollte. Kein passender Ausdruck fiel mir ein. So z. B. dachte ich an den Beinamen „der Grofse“. Dieser schien mir deshalb nicht passend, weil ich ihn bis jetzt nur bei fürstlichen Persönlichkeiten wie der grofse Kurfürst und Friedrich der Grofse hörte. Schliefslich fiel mir „der Edle“ ein. Dieses Wort gefiel mir schon besser. Ich rief mir die Antworten Hindenburgs auf ihm zugesandte Glückwünsche bei einem Siege ins Gedächtnis zurück. Immer hob er hervor, dafs er den Erfolg zunächst Gott und seinen Truppen zu verdanken habe.

gedachte aber auch unwillkürlich der Verluste, die wir, wenn auch in viel kleinerer Anzahl als der Feind, einem tapferen Gegner gegenüber erlitten haben. Zuletzt dachte ich an unsere mutige Flotte, die unserem Gegner nicht geringe Furcht und Achtung einflöſst. Hier wollte ich zuerst nur das Wort „Meer" anführen. Dieser Ausdruck klang mir aber zu leer. Ich wollte ausdrücken, daſs unsere blauen Jungen in schönem Wetter, in dem hin und her schaukelnden Blau der Wogen, wie im Sturm, wenn das Blau dem zischenden Meeresschaum weichen muſs, auf dem Posten sind. Diesem Gedanken machte ich mir denn auch in den Worten Luft:

In des Weltmeers blauen Wogen,
In des Sturmes Ungestüm. . . .

Doch kommen wir auf Engeland zurück. Gerade diese Bande, die die anderen gegen uns hetzte, wollte ich runterkanzeln. Ich nahm mir also den Briten in noch einer Strophe vor. Diese sollte die Drohung auf Rache enthalten. Jedes Wort wollte ich möglichst wuchtig erscheinen lassen. Oft fehlte es mir in dieser Strophe an passenden Wörtern, und ich muſste lange suchen, ehe ich einen Ausdruck fand, wie er den feigen Söhnen Albions geziemt. —

Als ich das Soldatenlied dichten wollte, wollte ich es meinem Bruder schicken, was ich auch schon im Anfang erwähnte, als ich aber das patriotische Lied dichtete, stand ich von meinem Plane ab. Daſs ich das vaterländische Gedicht dichtete, war der Drang, die Tapferkeit und Ausdauer unserer braven Truppen hervorzuheben und die hinterlistigen Feinde runterzukanzeln. Wenn ich von einer Strophe weiterging, so geschah dies mit Befriedigung. Dennoch kam es vor, daſs ich manchmal dachte, es sei unnütz, überhaupt weiter zu arbeiten, da doch nichts daraus werden würde. Ursprünglich wollte ich noch eine letzte Strophe hinzufügen, die den Frieden behandeln sollte. Dies unterlieſs ich aber, weil es mir jetzt nicht zu passen schien, wo doch überhaupt noch nicht an Frieden zu denken sei. Als nach ungefähr fünf Tagen das Gedicht fertig war, gefiel es mir ganz gut."

B. Gedichte zweier Geschwister.

Mit psychographischen Erläuterungen der Eltern.[1]

. . . In der Familie wurden namentlich während der ersten Kriegsmonate viel Kriegsgedichte gelesen in der schönen Auswahl der Sammlungen „Der heilige Krieg" und „Der Kampf". Die Mutter las vor, und alle drei lieſsen sich fortreiſsen und be-

[1] Ein Kapitel aus einer noch unveröffentlichten Handschrift: C. und W. Stern, Das seelische Verhalten dreier Geschwister zum Kriege. (Über dies Manuskript vgl. Bobertags Bericht in diesem Heft.)

geistern von dem gewaltigen Schwung und der anschaulichen Schilderung mancher Dichtungen.

Großen Eindruck machte LISSAUERS „Haßgesang gegen England“; doch suchten wir darauf hinzuwirken, daß die kindlichen Seelen sich nicht diese Ausschließlichkeit des Hasses aneigneten (ebenso wie wir darauf aufmerksam machten, daß das Grußwort „Gott strafe England“ nicht in kindlichen Mund gehöre). Gerade im Anschluß an das LISSAUERsche Gedicht ergaben sich Unterhaltungen, in denen die Kinder über die Gründe für die besonders feindselige Gesinnung gegen England aufgeklärt wurden.

Andere Dichtungen, welche auf die Kinder tiefe Wirkung übten, waren: das Gedicht eines Kesselschmiedes: „Laß mich gehen, Mutter, laß mich ziehen“, die Ballade von den zwei KLÜTZOWS, die Freiwilligen (von HERWIG), Letzte Grüße (aus dem Schlachtfeld der Argonnen von BÖNING), das österreichische Reiterlied von ZUCKERMANN; das Gedicht eines Tertianers „Für uns“.

Die Gedichtlektüre regte nun bei den beiden jüngeren Kindern eigene Dichtversuche an.

1. Gedichte des 10jährigen Mädchens E.

Bei E.s erstem derartigen Versuch war augenscheinlich ein kurz vorher gehörtes Gedicht LISSAUERS („England träumt“) für den Einsatz unbewußt wirksam gewesen; wenigstens bringt auch ihre erste Zeile eine Naturschilderung (LISSAUER: „Nacht. Über England braut gewölbige Nacht.“ E.: „Gewitterwolken ziehen her vom Himmel.“) Natürlich sind ihr auch durch das häufige Hören von Kriegsgedichten einige Reime geläufig geworden, die sich nun mit Leichtigkeit einstellten. Im übrigen aber ist ihr Gedicht nach Inhalt und Stil durchaus kindlich. Die eigenartige Betitelung hat sie ihm selbst gegeben:

In dieser schweren Zeit.

Gewitterwolken zogen her vom Himmel,
Und unten war ein merkwürdiges Gewimmel.
Man sah es blitzen, man hört es knallen
Und weithin durch die Lüfte schallen.
Feinde, paßt auf, wir werden Euch zwingen,
Wir müssen uns unseren Sieg erringen.
Ihr wolltet uns schwer und sehr unterdrücken
Doch jetzt sitzen wir Euch auf dem Rücken.

In Ost und West steht unser Heer,
Und unsere Flotte wacht auf dem Meer.
Kaiser Wilhelm und Kaiser Franz
Sollen tragen den Lorbeerkranz.

Entstanden war das Gedicht abends im Dunkeln, als wir sie schon schlafend glaubten. Sie rief uns noch einmal zu sich, damit wir es aufschreiben sollten.

Wieder einmal abends im Bett dichtete sie eine „Elegie“, der sie selber den treffenden Namen „Zwei verlorene Helden“ gab. Der äufsere Anlafs bestand darin, dafs ihre Klassenlehrerin in den letzten Tagen den Schülerinnen erlaubt hatte, eigene Kriegsgedichte mitzubringen und vorzulesen. Da hatte sie so manches gehört; aber die Wirkung auf sie war nicht eine suggestive, sondern eine kontrasuggestive gewesen. Denn als wir sie fragten, ob etwas Ähnliches vorgelesen worden sei, meinte sie: „Nein, die machen alle nur über Hindenburg Gedichte, da wollt' ich einmal was ganz anderes machen.“ In der Tat ist die Zusammenstellung einer Festung und eines Kriegsschiffes unter dem gemeinsamen Gesichtspunkt des untergehenden Heldentums originell.

Zwei verlorene Helden.

Tsingtau und Emden, nun seid Ihr verloren,
Ihr habt Euch beide einen grofsen Ruhm erkoren,
Ihr standet beide getreulich auf Wacht,
Der Feind über seine Beute lacht.
Tsingtau hatte sich gut gehalten,
Es sollte bleiben Deutschland beibehalten.
Die Emden versenkte Boot auf Boot,
Die Mannschaft wollt' kämpfen
Auf Leben und Tod.
Für Kaiser und Reich.

Am nächsten Morgen — es war an einem Sonntag — dichtete sie ebenfalls im Bett unter Hochdruck und brachte uns fünf Erzeugnisse ihrer Muse an. Wir geben den Wortlaut mit einigen Bemerkungen.

Grey, Poincaré und Nikolaus.

Grey, Poincaré und Nikolaus,
Euch wachsen vor Gram die Haare kraus,
Ihr habt jetzt gesehen, was der Michel kann,
Der Michel kämpft tapfer, an seiner Seit' Mann für Mann.
Zum Grey kommen die Leute: „Wir wollen nicht kämpfen“.
Da mufs er natürlich die Nase rämpfen.

Zum Poincaré kommen die Leut': „Wir wollen nicht streiten,
Es ist uns zu schwer das viele Reiten."
Zum Nikolaus kommen die Leut': „Es ist uns zu kalt in Polen;
Gebt uns in unsre Taschen Kohlen."
Nun sitzt Ihr drei da und wifst nicht, was tun.
Ihr könnt keinen Augenblick ruhn.
Jetzt seht Ihr, wir siegen.
Nun werden wir Euch in den Frieden wiegen.

Das Gedicht zeigt, dafs sie die Kriegssituation mit den dazu gehörigen Personalien sicher im Kopf hat. Den „deutschen Michel" als Symbolbegriff hatte ihr die Mutter kürzlich erklärt; sehr komisch ist es, wie sie ihn völlig personifiziert und isoliert, sodafs die deutschen Soldaten n e b e n ihn gestellt werden. Dafs die Haare kraus wachsen vor Kummer (statt „zu Berge stehen" oder „ausfallen"), ist wohl nur durch den Reim bedingt, ebenso wie das „in den Frieden wiegen" des Schlusses. Am gelungensten ist das Mittelstück mit den verschieden gefärbten Ansprachen der feindlichen Völker an ihre Führer.

Viel ernsthafter behandelt sie das allgemeine Kriegsthema in dem Gedicht „Deutschland und seine Feinde".

Deutschland und seine Feinde.

Deutschland, Du schönes Land,
Stehst nun beklemmt in einer Feindeswand.
Bei den Feinden ist ausgebrochen der häfsliche Neid,
Der Neid nach Deutschland in ihnen schreit.
Sie wollen Deutschland haben, doch wir geben es nicht her,
Wir werden mutig kämpfen zu Land und zu Meer.
Deutschland hat stets sich gut gehalten
Und auch immer sein Land behalten.
Hoch lebe Deutschland!

Hier ist die zweite Zeile ein Zeichen für ihre starke Visualität. Sie, die genau die Karte kennt, sieht es vor sich, wie Deutschland eingeklemmt ist zwischen den feindlichen Mauern im Osten und Westen. Es ist ein wirklich gelungenes poetisches Bild. Eine kindliche Perseveration ist der erneute Gebrauch des Reimes „gehalten" und „behalten" (vgl. „Zwei verlorene Helden").

Einen ganz anderen Charakter haben drei weitere Gedichte; sie behandeln Einzelsituationen: den Sturm, den Erkundungsflug und die Erwartung Hindenburgs in der Stadt. Hier ist nun das meiste wirklich lebendiges Schauen — ein Beweis, wie sich ihr das aus Zeitungen und Gesprächen bekannt gewordene Kriegs-

leben zum inneren Erlebnis gestaltete. Dies gilt in besonders hohem Grade von dem Fliegergedicht, das im Ichton mit kinematographischer Lebendigkeit die einzelnen Phasen des Fluges wiedergibt. Beim Sturmgedicht ist der Augenblick des Losgehens erfaſst, aber es klingt aus in einen Vorblick auf die folgende Trauer der Hinterbliebenen. Im letzten Gedicht endlich handelt es sich um Selbsterlebtes; sie hatte bei der Rückkehr von der Schule einmal gesehen, wie sich in der Stadt die Menschen stauten, um aus den sich jagenden Autos Hindenburg herauszuerkennen.

Im Flugapparat im Westen.

In den Lüften flieg' ich über Feld und Wald,
Nun bin ich über den feindlichen Stellungen bald.
Jetzt bin ich über dem ersten Graben,
Sie schieſsen schon auf mich wie gier'ge Raben.
Jetzt ist Ostwind da, das ist fein,
Nun flieg' ich zurück zu den Deutschen im Sonnenschein.
Ich habe den Plan dem Offizier gegeben
Und hab' mich gefreut, daſs ich den Flug konnt überleben.

Vorwärts gegen den Feind.

Heraus nun aus dem Schützengraben,
Wir wollen das Liegen jetzt nicht mehr haben.
Vorwärts, vorwärts, heraus zur Schlacht!
Der Feind ist jetzt in der Übermacht;
Doch wir werden besiegen den Feind.
Danach wohl manche Frau dann weint.
Es ist ihr ihr Liebster gefallen,
Das ist ihr der gröſste Schmerz über allen.

Die Erwartung Hindenburgs in der Stadt.

Hurra hurra hurra,
Der Hindenburg ist da.
Sie wollen ihn alle sehen,
Darum sie auf der Straſse stehen.
Ein Auto, zwei Auto, drei Auto,
Da ist er nicht drin.
Da sagt einer:
Ich nun bald müde bin.

Die groſse „Winterschlacht in Masuren“ fand bei E. sofort einen poetischen Widerhall, als die ersten 26000 gefangenen

Russen gemeldet wurden. Sie gab uns aber erst Kenntnis von dem Gedicht, als die Zahl auf 50000 gestiegen war, mit der Motivierung, daſs wir ja alle noch eine Erhöhung erwartet hatten; wenn's nochmal mehr werden, dann könnte sie es ja wieder verändern. Es lautet:

Ostpreuſsen.

Armes Ostpreuſsen, hast so viel zu ertragen!
Wir hatten die Russen dort schon oft geschlagen.
Sie sind immer wieder zu uns hineingekommen.
Wir hatten sie stets gefangen genommen.
50000 so hieſs die Zahl,
So viel nimmt Hindenburg auf einmal.

Bemerkenswert ist, daſs, obgleich der Sieg der Anlaſs war, doch zuerst das Bedauern mit dem heimgesuchten Lande zum Ausdruck kommt. In wenigen Zeilen drückt sie das wechselnde Geschick des Landes aus. Unverkennbarer Stolz malt sich im Schluſs.

Kurze Zeit später erhielt das „Ostpreuſsengedicht" einen zweiten Teil, nämlich eine Huldigung an den „Russensieger". Früher hatte sie bekanntlich (s. S. 46) Hindenburg-Gedichte nicht machen wollen, weil dies Thema in den Reimereien der anderen schon zur Schablone geworden war; jetzt aber ergab sich eine solche Huldigung ganz von selbst aus der Situation des neuen Sieges.

Fortsetzung des Gedichts „Ostpreuſsen".

Hoch Hindenburg, hoch lebest Du,
Du läſst den Russen keine Ruh',
Du schlägst ihr Heer an jeder Stell',
Sie haben's eilig, sie fliehen schnell.
„Der tapfere Hindenburg kommt hinter uns her.
Wir können uns nicht mehr setzen zur Wehr."
Bald läuft alleine Mann für Mann,
Und bald ertönt der Ruf: „Rette sich, wer kann".

Zum Geburtstag der Mutter hatte sie aus eigenem Antrieb ein Gedicht verfaſst, das nicht eines jener banalen Geburtstagsgedichte ist, sondern verständnisvoll die Zwiespältigkeit aufdeckt, welche zwischen der harmlosen Familienfreude und dem Ernst der Zeit besteht. Und sogar die Lösung dieses Zwiespalts findet

sie selbst, indem sie als schönste Begehung des Tages die den Soldaten zu widmende Liebestätigkeit anregt (ohne eine Ahnung davon zu haben, dafs die Mutter vorhatte, auf diese Weise ihren Geburtstag mit den Kindern zu feiern).

Zu Mutters Geburtstag im Kriegsjahr 1915.

Lieb Mütterlein, nun ist Dein Geburtstag gekommen,
Das haben wir alle sehr fröhlich vernommen.
Doch eins, das betrübt uns gar so sehr:
Dafs da draufsen auf Land und Meer
Tobet der grofse Krieg.
Und eins, das wünsch ich Dir von ganzem Herzen:
Dafs wir heut in einem Jahr haben nicht mehr die Schmerzen,
Dafs wir am nächsten 12. März
Wieder fröhlich sind und machen viel Scherz.
Doch heut wollen wir uns damit begnügen,
Dafs wir den Soldaten machen Vergnügen,
Wenn sie liegen in dem Schützengraben,
Dafs sie von uns bekommen schöne Liebesgaben.

Auf Anregung des Vaters schrieb sie alle ihre Gedichte für die Mutter in ein kleines Büchlein, dem sie das letztgenannte als Widmung beigab. Das Buch regte sie zu weiterer Tätigkeit an, und so entstand noch folgende Dichtung:

Das Eiserne Kreuz.

Das Eiserne Kreuz, unsern höchsten Orden,
Den hat sich der tapfere Soldat erworben.
Er war doch so mutig,
Trotzdem die Schlacht war so furchtbar blutig.
Es war ihm gleich, ob um ihn die Kanonenkugeln sausten,
Ob überall Kanonendonner brausten.
Jetzt das Gewehr laden!
Schufs auf Schufs!
Es mufs vorwärtsgehen, es mufs!
Und es ging!

Das Gedicht beginnt mit einer Schilderung von Vergangenem; aber indem sich die Dichterin in die Seele des kämpfenden Soldaten hineinversetzt, wird sein Erleben zur Gegenwart, zum anfeuernden Selbstgespräch — erst mit den lapidaren drei Schlufsworten „Und es ging“ wird sie wieder zur epischen Erzählerin des vergangenen Ereignisses. Dieser Wechsel der Zeiten begegnet uns auch in vielen anderen ihrer Gedichte. Das „Ostpreufsen-

lied“ schildert erst die Besiegung der Russen als schon vollendet; in der zweiten Hälfte ist wieder alles lebendige Gegenwart, in der die fliehenden Russen sogar in direkter Rede ihre Angst vor Hindenburg äufsern. Auch hier findet sich der für E. charakteristische Gedichtsabschlufs durch einen rhythmischen kurzen Ausruf „Rette sich wer kann“. Man vergleiche hierzu ferner die Schlüsse: „Für Kaiser und Reich!“ (Zwei verlorene Helden, S. 46) und „Hoch lebe Deutschland!“ (Deutschland und seine Feinde, S. 49).

Viel trägt zur Belebung ihrer Dichtungen die mit einfacher Schilderung fortwährend wechselnde Verwendung der ersten und zweiten Person bei. Mit „Wir“ tritt sie für ganz Deutschland oder für die redend gedachten Soldaten ein; im „Ich“ton schildert sie die Fliegererlebnisse; mit „Du“ spricht sie zu Deutschland; zu Ostpreufsen, zu Hindenburg, mit „Ihr“ zu den zwei verlorenen Helden und zu dem dreiblättrigen Kleeblatt der feindlichen Führer.

Eine zweite Gruppe von Kriegsdichtereien E.s besteht in den Begleitversen zu Liebesgaben. Zuerst waren es kleine Begleitzettel, die sie nach dem Vorbild der Mutter beipackte; z. B.:

„Gern geb ich süfse Sachen her
Für den Studenten Walter Fehr.“

Oder:

Diese kleinen Weihnachtslichte
Sollen sein für Euch 'ne Fichte.

Später trat sie in regelrechte Korrespondenz mit einzelnen Unbekannten und als sie einem solchen wieder ein Paket sandte, wurde ihr der Brief unter der Hand zu einer Reimerei. Sie fing in Prosa an und fuhr dann fort:

Auch schicke ich Ihnen einen Schal
So lang wie ein Aal,
Pfefferminz zum Essen,
Schokolade habe ich auch nicht vergessen.
Hoffentlich wird Ihnen alles gut nützen,
Der Schal wird Sie vor der Kälte schützen.
Die Schokolade wird Ihnen hoffentlich gut schmecken,
Und von dem Pfefferminz werden Sie öfters etwas in den Mund stecken.
Hoffentlich kommen Sie gut nach Haus,
So wie Sie gekommen ins Feld hinaus.

2. Gedichte des $12^1/_2$jährigen Knaben G.

Die dichterischen Erzeugnisse des Knaben sind nicht so zahlreich wie die der Schwester; stehen ihm doch andere Ausdrucksmittel zur Verfügung, um sein Kriegsinteresse produktiv zu betätigen, so das Zeichnen und Basteln. Inhaltlich sind seine Dichtungen sehr von denen E.s verschieden. Humor, Satire und Pathos sind ihre Hauptkennzeichen. Der Form nach stehen die Gedichte weit höher als die der Schwester. Das rhythmische Gefühl ist bei ihm stärker entwickelt, so dafs er ohne eigens darauf gerichtete Aufmerksamkeit das Versmafs viel straffer handhabt. Die Sprache beherrscht er so weit, dafs er sich mit Leichtigkeit in Wortspielen und in Schallmalereien bewegt.

Das erste Gedicht ist eine derbe Satire auf die Feinde, die in den Mitteln nicht gerade wählerisch, aber im ganzen recht wirksam ist. Das Gedicht parodiert, wenigstens in den Anfangszeilen jeder Strophe, das bekannte Lied: „Als die Römer frech geworden".

Triple-Entente-Gesang.

Als die Welschen frech geworden,
Wollten sie den Kaiser morden,
Schrien zun Briten: Kommt mal her,
Es passiert hier ein Malheur.
Ach du dummer Joffre,
Du bist ja besoffre.

Als die Welschen frech geworden,
Schossen Franktireurenhorden;
Klucken und die Küken
Durch das Joch sie schicken.
Ach du dummer Joffre,
Du bist ja besoffre.

Als die Briten frech geworden,
Liefen sie an Dreadnoughtsborden,
Kommt U 9 mit Weddigen,
Könn'n sich nicht mehr reddigen.
Ach du dummer French-Grey,
Trinkst zu viel zum Lunch-Tee.

Als die Briten frech geworden,
Fafst das Wort der Kitschener Lorden:
Wehrpflicht allgemeine,
Das ist, was ich meine!
Ach du dummer French-Grey,
Trinkst zuviel zum Lunch-Tee.

Als die Russen frech geworden,
Stecken an sich Haager Orden
„Neujahr grofs Pogrome
Im Berliner Dome“.
Nikolaus, du dummer,
Liegst ja wach im Schlummer.

Als die Russen frech geworden,
Zogen sie nach Deutschlands Norden,
Nehm'n in den Masuren
Tücht'ge Moorbadkuren.
Nikolaus, du dummer,
Liegst ja wach im Schlummer.

Als die Dreie frech geworden,
Stimmen sie in Mifsakkorden
Kriegsgesang und Kriegsgewein.
Deutsche Helden eilet!
Dreie haut! sie keilet.

Am meisten tritt bei diesem Gedicht die Freude an sprachlichen Spielereien hervor. Zunächst wird siebenmal der Reim auf „geworden“ gefunden und zwar immer in anderer Weise. Dann bieten die Namen Joffre, French, Grey, Weddigen, Masuren Anlafs zu Reimspielen mit oft souveränen Änderungen der deutschen Sprache. Kluck wird zur Glucke mit ihren Küken. Malheur wird mit „mal her“ gereimt. Am besten gelungen sind die beiden Russenstrophen mit ihrer Anspielung auf die Haager Friedensbestrebungen des Zaren und auf die Grofssprecherei, Weihnachten in Berlin sein zu wollen; wie blutiger Sarkasmus wirken die Moorbadkuren in den masurischen Seen.

Das zweite Gedicht hatte einen äufseren Anlafs. Er schenkte der Mutter zum Geburtstage das Buch von Sven Hedin „Ein Volk in Waffen“ und griff die Anregung des Vaters, eine Widmung dazu zu dichten, mit Eifer auf. Winke darüber, welche Gedanken diese Widmung enthalten sollte oder könnte, wurden ihm in keiner Weise gegeben; der originelle und zu dem Buche so gut passende Gedankengang ist daher ganz sein Eigen. Im ersten satirischen Teile hat er bewufst die unwahren Berichte der Feinde übertrieben oder karrikiert: formal ist die geschickte Verwertung des Konjunktivs zu erwähnen. Mit dem Übergange zu Sven Hedin und dem Lobe des Deutschtums wird der Inhalt nun ernsthaft und sofort ändert er auch (natürlich unbewufst) Rhythmus und Reimordnung; die Verse fliefsen jetzt getragener dahin.

Erst der dritte Teil wird persönlich und fügt geschickt mit dem Blick in die Zukunft das Buch in die beliebte Vorlesetätigkeit der Mutter ein. In der Abschlufszeile wird der Rhythmus noch einmal um einen Schritt getragener — was an die bekannte Eigenheit der Nibelungenstrophe erinnert.

Widmung zu: Sven Hedin,
„Ein Volk in Waffen“.
Für Mutti.
Von G.

Die Feinde melden Lüg' auf Lüg':
Sie hätten stetig Sieg auf Sieg.
Die Russen wären vor Berlin,
Die Serben drängen vor bis Wien.
In München herrsche Hungersnot,
Der Kaiser wär' schon lange tot.
Sein Hauptquartier schon hätt' der Korff
In Döberitz (Neu-Russendorf).

Die Schweden könn' sich garnicht denken,
Dafs Deutsche kleine Kinder henken,
Dafs jeder Preufs' sei ein Barbar,
Die deutsche Flotte nur noch war.
Drum reist der grofse Forscher Asien's
Zum Kampfplatz, um dort selbst zu seh'n,
Wie deutsches Heer und deutscher Kaiser
In deutscher Treu' zusammensteh'n.
Wie deutscher Armer, deutscher Reicher,
Deutscher Eifer und Verstand
Für ein'n Gedanken einig sterben,
Für den Gedanken — Vaterland.

Und wenn Dich später Enkel bitten:
„Erzähl' uns was vom grofsen Krieg“,
Dann lies, wie deutsche Männer stritten,
Bis Deutschland ward das gröfste Gut — der Sieg.

Zu gleicher Zeit entstand ein Zeppelingedicht, das an Stelle der Überschrift eine Zeichnung enthielt, ein in Wolken schwebendes Luftschiff. Durch die Form des Zwiegespräches zwischen dem „Volke“ und der Bemannung des Zeppelins erhält das Gedicht einen dramatischen Einschlag; daneben schildert es, unter starker Benutzung der Lautmalerei, den unheimlichen Flug und die kühnen Taten des Zeppelins. Hierbei schwebt ihm kein bestimmtes Kriegsereignis vor; vielmehr wird stimmungsmäfsig und

symbolisch die gewaltige Bedeutung der neuen Waffe („Ein neues Schwert“) besungen. Das Gedicht lautet:

Es jubelt, es brauset aus deutschen Kehlen
(Volk:) „Ein neues Schwert, ein gutes Schwert!“
(Von Bord aus:)
„Wir geben das Leben, geben die Seelen,
Verlassen für Vaterland Heimat und Herd.“

Es brauset und sauset, es rauschen die Schrauben,
Wie eine Wolke im grauen Meer,
Ein gewappneter Drache mit furchtbarem Schnauben,
Fliegt er gegen England's eiserne Wehr.

Es donnert, es grollt, es brüllen Kanonen,
Es fallen Granaten, es kracht das Gewehr —
(Von Bord aus:)
„Wir werden unser Leben nicht schonen,
Wir sterben für Reich, Kaiser und Heer.“

Es rattert und knattert, es rasseln Motoren,
Gefährdet war Albion's geheiligter Strand
Und
(Von Bord aus:)
„Wenn Kameraden das Leben verloren,
Sie starben für's heilige Vaterland.“

Es jubelt und brauset aus deutschen Kehlen:
„Ein neues Schwert, ein gutes Schwert“,
„Wir geben das Leben, geben die Seelen,
Verlassen für's Vaterland Heimat und Heer!“

Zu Pfingsten war der Knabe mit den Eltern im Riesengebirge und gab sich ganz den Eindrücken der im schönsten Frühlingsschmuck prangenden Natur hin. Zuerst schien es, als habe er fast die Schrecken des Krieges vergessen; doch eines Abends überraschte er uns mit dem folgenden Gedicht, das er nach dem Zubettgehen gedichtet hatte. Der Kontrast zwischen dem Genufs des tiefen Naturfriedens und dem Grauen des draufsen tobenden Kampfes war ihm plötzlich stark zum Bewufstsein gekommen, derart, dafs ihn der Frieden „gruselt“. In zwei kurzen Zeilen malt sich das Erschrecken über sich selbst, dafs er den Weltereignissen so entrückt gewesen sei. Es ist wie ein Erwachen aus einem schönen Traum; der Frieden, den er zu geniefsen glaubte, erweist sich als „entsetzlich“, da er nur trügerisch ist. (Ein ähnlicher Stimmungszwiespalt, aber nicht in so scharfer Zuspitzung, ist uns unter den Gedichten der Jugend-

lichen nur noch einmal bei einem beträchtlich älteren Mädchen begegnet, s. S. 34.)

Das überschriftlose Gedicht G.s lautet:

Ich sitze im Wald auf bemoostem Gestein,
Es rührt der Wind die Bäume;
Ich ziehe die Gottesluft in mich ein
Und sitze, genieſse und träume.
Ich höre das Preislied der Nachtigall,
Des lustigen Baches Geriesel
Des donnernden Wasserfalls mächtigen Schwall,
Sehe Bäume, Tiere und Kiesel.
Doch ein furchtbares Gruseln in mich stieg:
Mich gruselt entsetzlicher Frieden!
Ich rufe mir zu: es ist Krieg, es ist Krieg!
Der Friede ist immer geschieden.

III. Aufsätze von Kindern und Jugendlichen über Kriegsthemata.

Von

Dr. ALFRED MANN.

Inhalt.

Disposition.

Schon bei der ersten Durchsicht der Aufsätze, die ich für die Ausstellung „Jugendliches Seelenleben und Krieg“ zusammenzustellen hatte, ergab sich mir die dreifache Bedeutung dieser Sammlung: die psychologische, die historische und die pädagogische. Diese Dreiteilung möge auch unserer folgenden Betrachtung die Richtung geben. Einige Angaben über das Objekt der Betrachtung gehen dem Hauptteil der Untersuchung voraus. Den Abschlufs bilden Hinweise auf Technik und Methoden derartiger Sammlungen.

A.

Das zur Verfügung stehende Aufsatzmaterial.

Die Sammlung „Jugendliches Seelenleben und Krieg“, die die Ortsgruppe Breslau des Bundes für Schulreform im Rahmen der Ausstellung „Schule und Krieg“ im Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht veranstaltet hat, enthält aus

1.[1]	der	5. Kl.[2]	der ev. Knab.-Volkssch.	I	zu	Brieg		51	Aufsätze
2.	„	6.[3] „	„ „ „ „	II	„	„		54	„
3.	„	1. „	„ „ „ „	II	„	„		54	„
4.	„	5.[2] „	„ „ „ „	IV	„	„		51	„
5.	„	1. „	„ „ „	88	„	Breslau	(Knaben)	16	„
6.	„	1. „	„ kath. „	40	„	„	(„)	23	„
7.	„	1. „	„ „ „	52	„	„	(„)	2	„
8.	„	1. „	„ „ „	59	„	„	(„)	9	„
9.	„	2. „	„ „ Übungsschule des Kgl.kath.Lehrerseminars		„	„	(„)	7 (9. u. 10.)	„
10.	„	1. „	„ „		„	„	(„)		
11.	„	4. „	der ev. Volksschule	9	„	„	(Mädchen)	15	„
12.	„	1. „	„ „ „	88	„	„	(„)	20	„
13.	„	9. „	„ Mittelschule		„	Brockau	(1 Knabe)	1	„
14.	„	8. „	„ „		„	„	(6 Knaben u. 1 Mädch.)	7	„
15.	„	9. „	„ Sophien-Mädchen-Mittelschule		zu	Breslau		15	„
16.	„	8. „	„ „ „		„	„	„	7	„
17.	„	5. „	„ „ „		„	„	„	9	„
18.	„	4. „	„ „ „		„	„	„	7	„

[1] Vgl. Anm. 1 unten auf S. 61.
[2] Anfang des 3. Schuljahres!
[3] Anfang des 2. Schuljahres!

19.	der 9. Kl.	des Charlotten-Mädchen-Mittelschule	zu Breslau	20	Aufsätze
20.	„ 7. „	„ „ „ „	„ „	30	„
21.	„ 4b. „	„ „ „ „	„ „	2	„
22.	„ 3b. „	„ „ „ „	„ „	29	„
23.	„ 6. „	„ Stegmannschen Mädch.-Mittelschule	zu Breslau	4	„
24.	„ 4. „	„ „ „ „	„ „	5	„
25.	„ 1. „	„ „ „ „	„ „	5	„
26.	„ 4. „	„ Hankeschen Lyceums	„ „	4	„
27.	„ 1. „	„ „ „	„ „	9	„
28.	„ 1. „	„ Augusta- „	„ „	1	„
29.	„ Frauenschule des Pawelschen „		„ „	4	„
30.	dem Kgl. kath. Lehrerseminar (Berichte von Seminaristen)		„ „	4	„

Vertreten sind also: Volksschulen (Knaben- und Mädchenschulen), Mittelschulen (eine — die Brockauer — hat Koeduka tion, die anderen sind sämtlich Mädchenschulen) und von höheren Schulen nur (mit Ausnahme von 28 private) Mädchenschulen.

Es handelt sich um Kinder einer Grofsstadt (Breslau), einer Provinzialstadt von etwa 30000 Einwohnern (Brieg) und eines Dorfes, allerdings von städtischem Charakter und in der Nähe der Grofsstadt gelegen (Brockau).

Es stammen aus Brockau	8	Aufsätze
„ „ „ Brieg	210	„
„ „ „ Breslau	247	„
„ „ „ Volksschulen (einschl. Sem.-Übungssch.)	302	„
„ „ aus Mittelschulen	141	„
„ „ „ höheren Schulen	22	„
„ „ von Knaben	278	„
„ „ „ Mädchen	187	„

Aufser diesen 465 in Berlin ausgestellten Aufsätzen stehen für unsere Betrachtung noch 6 unten auf S. 110/111 behandelte Arbeiten zur Verfügung, die von Brieger Volksschülern und Volksschülerinnen herrühren.

Die Aufsätze (mit Ausnahme der sechs letztgenannten) wurden kurz vor oder bald nach Ostern 1915 geschrieben.

Alle sind insofern „freie“, als sie von den Kindern selbständig ohne fremde Hilfe oder Anleitung angefertigt wurden vielfach haben sich die Verfasser auch das Thema selbst gestellt oder wenigstens gewählt.[1] — —

[1] Siehe jedoch über die Entstehung der Aufsätze auch unten S. 119.

Die aus der Untersuchung dieser Aufsätze gewonnenen Feststellungen sind natürlich nicht ohne weiteres allgemeingültig; sie gelten zunächst nur für die betreffenden Aufsätze bzw. deren Autoren und haben zum Teil nur psychographische Bedeutung. Sehr bedauerlich ist die Lücke, die durch das völlige Ausbleiben von Aufsätzen aus höheren Knabenschulen entstanden ist. —

Die Proben, die im folgenden aus den Aufsätzen gebracht werden, sind in Original-Rechtschreibung und -Zeichensetzung wiedergegeben. In diesen Zitaten stammen sämtliche Hervorhebungen durch Sperrdruck von mir (nie von den betr. Verfassern).

B.

I. Rein-psychologische Einsichten.

1. Der Krieg und das kindliche Spiel.

a) Allgemeines.

„Buren und Engländer“ habe ich selbst noch als Sextaner mit meinen Kameraden gespielt. In einem schon gesetzteren Alter schaute ich den „russisch-japanischen“ Kämpfen jüngerer Schüler zu. Heut spielen die deutschen Kinder wieder „Krieg“.

Aber das heutige Kriegspielen weist andere Züge auf als das in jenen früheren Fällen. Dies heut ist eben unser Krieg — und ein Krieg, der unser ganzes Volk fortwährend in Atem hält. Das spiegelt sich auch im kindlichen Spiele wieder.

Blieb vordem das Kriegs-Spiel eines neben anderen (wenn vielleicht auch eine Zeitlang das häufigste und lebhafteste), so kann man behaupten, dafs es nunmehr schon ein Jahr lang das Spiel unserer Kinder ist, jedenfalls das Spiel, hinter dem alle anderen ganz weit zurückgetreten sind[1]; und sofern andere Spiele überhaupt begonnen werden, biegen sie oft genug recht bald ins Kriegsspiel um.

Auch in diesem Jahre bauten die Kinder, die ihre Ferien an der See zubrachten, ihre „Burgen“ im Strandsande; aber wie oft konnte man beobachten, dafs sich diese Burgen rasch in Schützengräben verwandelten,

[1] K. W. Dix hat allerdings Beobachtungen gemacht, die zu obigem in einem gewissen Gegensatz stehen. Vgl. die V. Abhandlung dieses Heftes.

aus denen heraus sich die feindlichen Parteien lebhaft beschossen. — Auch jetzt noch spielen die Mädchen mit Puppen; aber diese Puppen „sind" oft genug verwundete Krieger, die der Pflege bedürfen. — Turnspiele werden zu dieser Zeit auch abgehalten; aber mehr denn je tragen sie Kampfcharakter. — „Der kriegerische Geist überträgt sich auf die früher so harmlosen Spiele in den Unterrichtspausen und die winterlichen Schneeballschlachten," heifst es im Bericht eines Seminaristen (30).[1] Usw.

„In der Kriegszeit gibt es kein schöneres Spiel, als Soldaten zu spielen," schreibt ein zwölfeinhalbjähriger Junge (5). „Jetzt sieht man auf grofsen Plätzen und Wiesen nur kleine und grofse Kinder, welche als Soldaten spielen" (5). „Meine Lieblingsbeschäftigung ist, mit meinen Brüdern Krieg zu spielen" (23). Usw.

Der letzte Satz stammt von einem elfjährigen Mädchen. Ich erinnere mich nicht daran, dafs in meiner Kindheit an den vorhin erwähnten Kriegsspielen Mädchen teilgenommen hätten. Heute aber wollen sich die deutschen Mädchen vom Kriegsspiel nicht fernhalten; Knaben und Mädchen betreiben es häufig zusammen.

Dieses Kriegsspiel wollen wir nun genauer betrachten.

Die Nachahmung ist zwar nicht, wie SPENCERS Theorie in einseitiger Übertreibung behauptet, der einzige Faktor, der Form und Inhalt des Spielens bestimmt; doch kommt ihr zweifellos eine hohe Bedeutung für das kindliche Spiel zu. Unsere Aufsätze bezeugen dies mehrfach geradezu ausdrücklich:

„Als ich eines Tages den Soldaten zusah, wie sie auf dem Platze übten, dachte ich mir: ‚Wir Jungen könnten doch auch als Soldaten spielen'. Wie gesagt, so getan. Am nächsten Tage suchte ich mir ein paar Knaben zusammen und beschlofs mit ihnen, als Soldaten zu spielen" (5).

„In der Kriegszeit sehen die Kinder Züge von ausgerüsteten Soldaten. In ihnen regt sich der Wunsch, auch so in Reih und Glied, das Gewehr über der Schulter, marschieren. Sie gehen mit den Soldaten auf den Exerzierplatz und sehen den Übungen zu. Ich habe das selbst getan. Andere Knaben in meinem Alter und ich besprachen uns, in der Freizeit Krieg zu spielen" (5).

Wie sich diese „Kämpfe" dann entwickeln, davon geben die Aufsätze anschauliche Schilderungen. So heifst es an der soeben abgedruckten Stelle weiter:

„Am nächsten Nachmittage nahmen wir Spaten mit und gruben in die Erde ein ungefähr zwei Meter langes und 1 Meter tiefes Loch, welches

[1] Diese eingeklammerten Zahlen beziehen sich stets auf die Numerierung der Tabelle im Abschnitt A und lassen somit erkennen, aus welcher Schule und Klasse der betr. Aufsatz stammt.

wir mit Gerten überdeckten. Dieses war ein Obdach für die Vorposten. Ein Stück vor diesem bauten wir einen grofsen Schützengraben. Nun begann das Spiel. Unsere Waffen waren Pfeil und Bogen. Die eine Partei war im Schützengraben, die andere hatte auf einem kleinen Hügel ihr Lager. Diese letzte Partei mufste den Schützengraben erstürmen. Wer in die Brust getroffen wurde, mufste sich tot stellen. Nun begann der Sturmangriff. Ich war im Schützengraben. Zwei Knaben standen unter meiner Aufsicht, weil ich als Unteroffizier galt. Als der Feind nahe genug war, sauste ein Salve von Pfeilen entgegen. Wir hatten gut gezielt; denn es gab viel Verwundete. Gleichzeitig bekamen auch wir eine Salve, welche aber über uns weg ging. Nun sprangen wir aus dem Schützengraben und nahmen die übrigen Feinde gefangen. Wir hatten diese Schlacht gewonnen, hatten aber drei Verwundete."

Ein anderer Schüler schreibt (5):

„Alles ist gerüstet. Nun kommt die Kriegserklärung. ‚Morgen geht's ins Feld', lautet der Befehl. In aller Frühe wird aufgebrochen. Das erste Gefecht. Die Turkos — sie hatten sich mit Rohm[1] das Gesicht überstrichen — erweckten einen schrecklichen Anblick. Wir dachten an die Krieger im Felde und sagten uns: ‚Mit den müssen wir fertig werden'. Das war leicht gesagt, aber schwer getan; denn sie waren in der Überzahl. ‚Zurück' rief unser Hauptmann. Wir gingen an der Lohe zurück und hielten einen Kriegsrat. Ich sollte in einem Loche am Wehre, dafs sich bei der Standtkischen Gärtnerei befindet, Horchposten spielen. Meine anderen Kameraden krochen in hohle Eiche. Andere gingen bis hinter die Pumpstation zurück, der ‚Feind' hatte Patrouillen vorgeschickt. Diese gingen ihren Weg weiter und bemerkten mich nicht. Was sollte ich tun? Ruhig wartete ich, bis sie fort waren. Genug hatte hatte ich gehört. Jetzt hatte ich mir die Worte fest eingeprägt. Ich mufste immer lachen, als ich mir sie — ‚Na, wort ocke, die wärn wer schun finden' — herlispelte. Meine nächste Pflicht war es, dies zu melden. Ich sollte nicht dazu kommen. Die feindliche Patrouillie kam zurück. Ich war verloren. Sie erblickten mich und nahmen, nach verzweifelnder Gegenwehr gefangen. Wegen der Dunkelheit wurde das Spiel abgebrochen." — Eine weitere Probe befindet sich hinten in den „Aufsatzmaterialien" (Nr. 1).

„Eine Schwierigkeit nur erwächst den tapferen Kämpen — die Auftreibung des ‚Feindes'. Begreiflicherweise will sich niemand zu dieser Rolle hergeben."[2]

Ein besonders interessantes Beispiel findet sich in einem anderen Seminaristenaufsatz (30): „Unter den Knaben ist einer, der das ‚Väterchen' genannt wird. Beim Kriegsballspiel wird er nun regelmäfsig zum Zar ‚Nicolaus' und mufs den Unmut, der seine Mitschüler gegen die Russen beseelt, geduldig über sich ergehen lassen. Und er steht immer allein, denn kein anderer will Feind sein, ihn aber verpflichtet der Name dazu."[3]

[1] = Ofenrufs.

[2] Aus dem Bericht eines anderen Seminaristen (30).

[3] Siehe auch unten S. 66 Zeile 25 ff.

Am leichtesten noch kommen die jungen Streiter aus solchem Dilemma heraus, wenn zwei Haufen aufeinanderstofsen, die vorher noch nichts voneinander wufsten oder jedenfalls ursprünglich nicht einen Haufen gebildet hatten, innerhalb dessen die peinliche Sonderung erst hätte vorgenommen werden müssen. In einem derartigen Falle betrachtet dann eben jede Partei die andere als „Feind“.

„Dann hörten sie aber ein lautes Geschrei. Als der eine Soldat auf einen hohen Strauch kletterte, welcher den den Aussichtsturm bilden sollte, sah er eine Menge grofser Kinder, welche auch als Soldaten spielten. Der Hauptmann bestimmte, dafs sich alle seine Soldaten zum Gefecht bereit machen sollten. Es dauerte nicht lange, so schickte er Vorposten aus. Der Vorposten schlich sich bis an die feindliche Stellung heran, beobachtete alles und schlich sich wieder zurück. Er erzählte alles, und bekam am ander Tage das Eiserne Kreuz 2. Klasse. Der Hauptmann hatte aber schon das Eiserne Kreuz 1. und 2. Klasse. Sie waren aber nur aus Pappe. Als sie sich alle mit Knüppel ausgerüstet hatten, umschlossen sie den Feind. Mit einem freudigen und lauten Hurra gingen sie auf den Feind los. Sie mufsten sich jedoch in sehr kläglichen Tönen wieder zurückziehen. Die Feinde nahmen sogar den einen Soldat gefangen. Es wurde ihm alles abgenommen, und er konnte wieder fortlaufen“ (5).

Aber auch in solchen Fällen erhebt sich — das ist recht bezeichnend — dann bisweilen doch noch die Streitfrage, wer denn nun eigentlich wirklich „Feind“ sei, d. h. die verhafsten Nationen, die Deutschland bekämpfen, zu vertreten habe.

„Alle zwei Stunden mufste einer vor dem Aufsenwerk Wache halten; denn sie meinten, die Jungen vom Herrn Wolzendorf und andere, die sie als ihren Feind betrachteten, würden es zerstören. Diese Knaben waren ebenfalls gut Gerüstet. Sie hatten sich nehmlich im Garten Schützengräben gegraben und stellten ebenfalls Posten auf, weil sie meiten, die andere Partei wird ihr alles zerstören. Sie kämpften stets immer am Abend, weil sie sich einbildeten, da sie sich besser an den Feind heran schleichen können. Es gab aber freihlich immer Zank und Streit, weil keiner Russe oder Franzose sein wollte“ (5).

Hat ein Kind bei einem Kriegsspiel nicht mit dem lebendigen Willen anderer Altersgenossen zu rechnen, sondern stehen ihm als Feinde nur von ihm selbst aufgebaute Bleisoldaten gegenüber, so verfährt es wohl in der Weise, die uns ein zehnjähriges Mädchen beschrieben hat (23):

„Dann schiefsen wir mit der Kanone die feindlichen Festungen um, so, dafs Deutschland gewinnt; auch werden englische Torpedoboote in Grund gebohrt. Hin und wieder fällt auch mal ein Deutscher (sic!). Dann baut

mein Bruder einen Flieger aus Stabil und der wirft Bomben auf die englische Marine."

Wenn wir absehen von den geschilderten Mißhelligkeiten bei der Einteilung in „Freund" und „Feind", dann können wir dem Urteil eines Seminaristen (30) uneingeschränkt beipflichten: „Wie die Kinder das Kriegsspiel organisiert und seine Art und Weise vervollkommnet haben, das ist erstaunlich."

„Man begnügt sich nicht mehr damit, mit einfachen Holzschwertern versehen unter viel Geschrei ‚Buren und Engländer' oder ‚Russen und Japaner' zu spielen. Diese Periode gilt unsern heutigen Knaben als ‚gute alte Zeit'! Das Geschrei ist zwar beibehalten worden, aber der ‚Apparat' hat durchgreifende Veränderungen erfahren. Der Papierhelm mit den bunten Federn wich einer ‚richtigen' feldgrauen Mütze. Mancher Glückliche besitzt gar eine vollständige Uniform und ist damit der ‚geborene' Anführer. Seine Mitstreiter wußten sich wenigstens Achselklappen, Litzen und dergleichen zu verschaffen und diese mit Sachkenntnis an ihrer Kleidung anzubringen. Kavalleristen mit bewimpelten Lanzen fehlen nicht. Sonderbarerweise sieht man derartige junge Krieger vielfach in indianerhaftem Aufputz, mit Schild und Streitaxt und besonders mit einem federgekrönten Haupte. Auf Fragen, warum sie gerade diese Ausrüstung wählten, kam die Antwort, die Feinde seien so besser kenntlich, und im jetzigen Kriege wären ja auch die ‚Wilden' beteiligt! Die Gefechte selbst werden nach allen Regeln der Kunst ausgeführt, mit Verwendung von Schützengräben und Unterständen" (30.) — „Regelrecht aufgebaute Zeltlager sind keine Seltenheit" heißt es im Bericht eines anderen Seminaristen (30). — „Für Uniformen wird gesorgt. Als Achselklappen wird ein roter Lappen benutzt. Darauf die Nummer des Regiments genäht. Aus Holz macht man einen Säbel; während das Leder als Gürtel dient" (5). — „Jeder hat einen Helm, ein Gewehr, einen Holzsäbel und viele andere Rüstungen. Der eine ist der Hauptmann, welcher alles bestimmt. Dort steht der Unteroffizier und der Gefreite" (5). — „Ein Kamerad war Feldwebel und ich Unteroffizier" (5). — Signaltrompeten sind keine Seltenheit. — „Ich sah auch, wie ein Soldat drei Tage Arrest bekam", wird in dem soeben zitierten Aufsatz (5) von einem Kriegsspiel erzählt. — Demgegenüber fehlt gegebenenfalls nicht die Auszeichnung in Gestalt des „Eisernen Kreuzes" (vgl. oben S. 63 Zeile 15 ff.). — Wie der Sanitätsdienst im Spiel dargestellt wird, werden wir später noch sehen. Hier sei nur ein Beispiel dafür gebracht, wie auch die Mädchen, denen in erster Linie die Rolle des Sanitätspersonals beim Spiel zufällt, Wert auf ihre „Uniform" legen: „Ich bin die Rote-Kreuzschwester. Ich mache mir eine große weiße Schürze um und eine Binde mit dem roten Kreuz", schreibt ein elfjähriges Mädchen (23).

Hat uns das alles schon erkennen lassen, wie treu die Kinder die Wirklichkeit in ihrem Kriegsspiel nachahmen, so mögen nun noch einige Fälle eines besonders krassen Naturalismus angeführt werden.

„Die Verwundeten liegen auf der Strafse, dort wo es am schmutzigsten ist. Das sieht dem Schützengraben ähnlicher. Selbstverständlich fehlt auch das schaurige Stöhnen nicht. Dann kommen die Krankenschwestern mit einem Stock, der als Tragbahre dient und heben den Verwundeten darauf. Glaubt Ihr, er hilft dabei, weil er doch im Grunde genommen ein gesundes, kleines Menschenkind ist? I bewahre! er ist ja an Arm oder Bein verletzt und hat mithin das schöne Recht, sich steif wie ein Stock forttragen zu lassen" (30). — „Übereinstimmend war bei allen Berichten der Kinder das Vorhandensein eines Verbandskastens. In demselben befinden sich Flecke und Watte zum Verbinden und Zucker und ‚Tropfen' als Medizin. Auf Befragen, worin die ‚Tropfen' beständen, erklärte ein Knabe, dafs sie sich in der Drogenhandlung ‚Choleratropfen' für ihren Verbandskasten gekauft hätten" (30). — Freudig berichtet ein elfjähriges Mädchen, wie sie das Blut des „verwundeten" Bruders markierte: „Schnell hole ich die Himbeersaftflasche und übergiefse ihn von der Stirn bis über das Gesicht mit Himbeersaft" (23). — Dafs sich Knaben das Gesicht mit „Rohm" bestrichen, um als „Turkos" zu erscheinen, erfuhren wir bereits (S. 62 Zeile 17 ff.). — „Kleine Jungen im Alter von 6—8 Jahren spielten einmal ‚fer besuff'ne Suldooten'. Sie fafsten sich unter, torkelten hin und her und fielen immer abwechselnd hin. Auf Befragen gaben sie die schon angeführte Auskunft" (30).

Segelt der kindliche Geist demnach beim Spiel zeitweise in naturalistischem Fahrwasser, so phantasiert er sich andererseits mit einer schier unbegrenzten Illusionsfähigkeit die Dinge so zurecht, wie er sie gerade braucht.

„Vor zwei Tagen stand in unserem Hofe eine Karre mit zwei Rädern. Diese zogen wir auf einen Acker in eine Vertiefung und sollte ein Geschütz darstellen. Als Rohr nahmen wir ein Brett. Die beiden Kanoniere safsen auf einer Deichsel. Sie mufsten nach unseren Befehlen die Kanone richten" (5). — „Eimer und Kannen sollten die Geschütze darstellen. Vor der Festung errichteten sie einen Pfahl und steckten ein Schild darauf mit der Inschrift ‚Aufsenwerk von Lüttich'" (5). — „Da bauen wir[1] Festungen aus Zigarrenkisten" (23). — „Ihre Phantasie ist durch unsere Kriegsflugzeuge derart beeinflufst, dafs sie sich unter den Papierpfeilen, unter denen sie sich früher Vögel vorstellten, jetzt Flugzeuge denken. Und um dies recht erkenntlich zu machen, versehen sie dieselben mit dem schwarzen Kreuz, dem Erkennungszeichen der deutschen Flugzeuge" (30).

Wie manche Orte (in ihrer Abgeschlossenheit, mit zerfallenen Gebäuden u. dgl.) für die Spielphantasie der Kinder besondere Anreize bieten und von ihnen daher besonders gern aufgesucht werden, zeigt folgende Stelle aus dem Aufsatz eines vierzehnjährigen Knaben (5):

„Bei uns im Hofe stand eine alte Scheune. Sie ist aber wegen ihrem Alter eingerissen worden. Jetzt befindet sich dort ein Schutt-

[1] Nämlich der Bruder des Mädchens und das zehnjährige Mädchen.

haufen. Die Jungen bauen sich aus den alten Ziegeln Festungsmauern, und umgeben sie mit einem Drahtgitter. Hinter der Mauer schachteten sie einen tiefen Wall, deckten Mappe über ihn und belegten diese mit Gras. Sie sagten: ‚Wenn der Feind kommt und will die Festung von hinten erstürmen, so fällt er in den Wall'".

Interessant sind die Fälle, wo es im kindlichen Bewufstsein zu einer Scheidung kommt zwischen dem, was am Spielerlebnis subjektiv, und dem, was an ihm objektiv ist, die Fälle, in denen sich das Kind des illusionären Charakters seines Spiels bewufst wird. Dafür zwei Beispiele!

„Dort verbinde ich dem tapferen Krieger die Stirn. Doch nach wenigen Minuten ist er wieder gesund, und wir fangen das Spiel von neuem an" (23, elfjähriges Mädchen). — „Der Hauptmann hatte schon das Eiserne Kreuz 1. und 2. Klasse. Sie waren aber nur aus Pappe" (5, vierzehnjähriger Knabe).

Wie sich in der Seele des Kindes Spieltendenzen und Vorstellungen, die es der historischen Wirklichkeit entnommen hat, unter Umständen eigenartig verquicken, lehrt folgende Mitteilung eines Seminaristen:

„In den ersten Monaten des Krieges bauten einige Knaben (die im 2. Schuljahr standen) in der Nähe meiner Wohnung kleine Schützengräben, die sie, wie sie vorgaben, gegen die Russen gruben. Seit einigen Tagen bemerkte ich aber, dafs die Gräben verschwunden waren. Auf meine Fragen entgegneten sie mit gröfster Ruhe: ‚Nun, die Russen kommen ja doch nicht mehr hierher'" (30). — In diesem Zusammenhang sei auch noch einmal auf den oben (S 62 Zeile 38 ff.) angeführten Fall zurückverwiesen (der nicht nur den Psychologen zum Forschen, sondern vor allem den Pädagogen zum Handeln reizen mufs!).

Wie die Kriegseindrücke nicht nur das Was, sondern auch das Wie der Kinderspiele beeinflussen, berichtet ein anderer Seminarist (30):

„Unser Seminar liegt an einem Bahndamm, und gar viele Male des Tages brausen die Züge vorüber. In Friedenszeiten geschah's, ohne die Aufmerksamkeit der Kinder zu stören. Doch jetzt ruft jedes ferne Rollen Unruhe hervor. Die horchende Kinderseele spannt die Flügel der Erwartung. Dann läuft's kaum hörbar durch die Kinderreihen: ‚Unsere Soldaten fahren fort!' Das ‚unsere' aber hat einen ganz eigenen Klang. Der Zug selbst ist den Kindern etwas Lebendiges geworden und erzählt die buntesten Geschichten. Unendliche Trainzüge mit Bagagewagen und Schlitten, Kanonen und Protzen tauchen immer und immer wieder auf und verschwinden langsam in der Ferne. Und sie alle ohne Ausnahme sind den Kindern lieb und wert. ‚Die gehn alle in den Krieg!' Ein ehrfürchtiges Staunen hat die Kinder erfafst. Sie stehen vor etwas Unbegreiflichem. Und das heifst Krieg! Und wenn die Kleinsten von den Kleinen jetzt

Zug spielen, dann geht's viel ruhiger dabei zu, und nur Soldaten steigen ein und aus. Der Soldat mit allem, was dazu gehört, ist jetzt der Beherrscher der kindlichen Phantasie. All die grofse bewundernde Liebe, deren das Kindesherz fähig ist, gilt dem feldgrauen Rock."

Zweifellos wirkt der Krieg vielfach gestaltend und umbildend auf den moralischen Charakter der Kinder ein. Psychologisch interessant und pädagogisch wichtig dürften vor allem die Fälle sein, in denen Kriegsfakta moralische Wirkungen nicht erst durch das Medium bewufster Reflexion [1], sondern ganz unmittelbar in den Seelen der Kinder hervorbringen, Fälle, in denen man von einer direkten psychischen Ansteckung sprechen könnte.

Einen solchen Fall haben wir nun wohl hier vor uns, wo berichtet wird, wie sich der Ernst des Krieges ohne weiteres auf die Stimmung — bes. beim „Zug"-Spielen — übertragen hat.[2]

b) *Differentielles.*

Beim Kriegsspiel offenbaren sich die psychischen Differenzen der Kinder unverkennbar. Hier kommt es uns nicht darauf an, in psychographischer Weise das Spiel einzelner Kinder zu schildern und dabei auf die individuellen Differenzen aufmerksam zu machen (wiewohl sich dieser reizvolle Versuch auch schon an dem vorliegenden Aufsatzmaterial bis zu einem gewissen Grade durchführen liefse); sondern es soll nur allgemein die differenzierende Wirkung von Geschlecht, Alter und Milieu aufgezeigt werden.

α. Beim Kriegsspiel hervortretende psychische Geschlechtsunterschiede.

In einem Bericht über ein Zusammenspiel von Knabe und Mädchen wird u. a. auch mitgeteilt, wer dabei die führende Stellung innehat: es ist (wenigstens in diesem Falle) der Knabe. Ein zehnjähriges Mädchen schreibt nämlich (23):

„Habe ich Kaffee getrunken, so fordert mich mein Bruder Fritz zum Spielen mit seinen Soldaten, Kanonen und Revolver auf. Dabei ist

[1] Wenn sich die Kinder z. B. überlegen oder gar, wenn sie von anderen darüber belehrt worden sind, dafs Sparsamkeit mit Nahrungsmitteln jetzt nottut und dann darnach handeln; wenn sie um so eifriger stricken, als sie eingesehen haben, dafs in dieser Zeit jeder nach seinen Kräften soziale Hilfsarbeit verrichten mufs; u. dgl.

[2] Ein anderes Beispiel unmittelbarer psychischer Infektion siehe unten S. 90/91.

mein Bruder Fritz Hauptmann, und ich mufs nach seinem Kommando exerzieren."

Leider ist dem Aufsatz keine Erklärung über das Altersverhältnis der beiden Kinder beigegeben. Übrigens liegt es wohl nicht nur an der Natur der Geschlechter, sondern vor allem an der Art der nachgeahmten Betätigung, dafs der Knabe dabei die führende Rolle spielt: militärische Übungen sind eben Sache des Mannes. Doch wäre zu fragen, ob sich umgekehrt ein Knabe auch so leicht von seiner Schwester zu und bei der spielerischen Nachahmung eines weiblichen Berufes „kommandieren" liefse. In unseren Aufsätzen jedenfalls ist davon nichts zu entdecken.

Unverkennbar tritt auch in den Aufsätzen wieder die Neigung des Knaben zu Konstruktionsspielen zutage.

Ein Mädchen berichtet (23): „Dann baut mein Bruder einen Flieger aus Stabil." — „Es wurden Säbel aus Holz geschnitzt und Drahtgriffe daran befestigt. Um die Tornister wurden Zeltdecken angeschnallt. Am Gürtel wurden Brotbeutel und Feldflaschen befestigt" (5). — Man lese ferner nochmals nach, was über den Bau von Festungen und Schützengräben (Seite 66 Zeile 1 u. 20 ff.) bereits angeführt ist. — „Am nächsten Tage gingen wir auf die Wiese und suchten uns ein Lager auf. Als wir ein schönes fanden, schlugen wir uns ein Zelt auf" (5).

Wie dieser Konstruktionsdrang den Knaben vom Mädchen unterscheidet[1], wird besonders da deutlich, wo die Knaben beim Spiel gelegentlich einmal eine Funktion übernehmen, die sonst den Mädchen überlassen ist, nämlich den Sanitätsdienst. Über einen solchen Fall berichtet ein dreizehnjähriger Volksschüler (5). Worauf es dabei den Knaben aber ankommt, ist dies:

„Als wir sahen, dafs wir 15 Mann waren, nahmen wir 5 Mann zur Sanitätskolonne. Jeder bekam eine weifse Binde mit dem roten Kreuz. Es wurde noch ein Zelt für die Verwundeten aufgeschlagen, worauf eine Fahne mit rotem Kreuz flattert."

Mehr erzählt dieser Knabe, der selbst dabei gewesen ist, vom Sanitätsdienst der Knaben nicht; und auch sonst erfahren wir in den Aufsätzen nichts weiter davon.

Für gewöhnlich wird der Sanitätsdienst im Spiel von Mädchen verrichtet, und er ist die eigentliche Kriegsspieldomäne der Mädchen.

„Der Sanitätsdienst wird bei manchen Spielgruppen von Knaben, bei den meisten aber von Mädchen ausgeübt" (30). — „Meine Lieblingsbeschäf-

[1] Vgl. auch unten S. 71 Zeile 22 ff.

tigung ist, mit meinen Brüdern Krieg zu spielen. Meine Brüder sind die Soldaten, und ich bin die Rote-Kreuzschwester" (23).

Und den Mädchen kommt es nun wirklich auf treue Besorgung und Pflege der „Verwundeten" und „Kranken" an.

„Nun suche ich mit Hilfe meines anderen Bruders das Schlachtfeld ab. ... Da liegt mein Bruder schwerverwundet, und unter ihm die schwarzweifs-rote Fahne. ... Dann legen wir ihn auf die Bahre, die aus zwei Klappstühlen besteht, und so tragen wir ihn in das andere Zimmer und legen ihn auf das Sopha. Dort verbinde ich dem tapferen Krieger die Stirn" (23).

Die letztangeführten wenigen Beispiele, aus denen selbstverständlich keine allgemeinen Folgerungen gezogen werden können oder sollen, sind doch immerhin deswegen beachtenswert, weil sie mit Beobachtungen übereinstimmen, die schon früher gemacht worden sind, und nach denen W. Stern [1] das Urteil gefällt hat: „Auf den Kern der Geschlechtsunterschiede stofsen wir erst dann, wenn wir nicht den Grad und nicht den Gegenstand, sondern das Wie der Befähigung und Betätigung ins Auge fassen. Auch an denselben Gegenstand geht das Mädchen mit mehr weiblichen, der Knabe mit mehr männlichen Einstellungen heran."

Erschien uns das Spiel vorher als Nachahmung äufserer Vorbilder, so in diesem Abschnitt als „instinktive Selbstausbildung keimender Anlagen, die unbewufste Vorübung künftiger Ernstfunktionen".[2]

β. Beim Kriegsspiel hervortretende psychische Altersunterschiede.

Hierfür bieten unsere Aufsätze fast gar kein Material. Nur soviel scheint aus ihnen hervorzugehen, dafs die kleineren Kinder (etwa bis zum sechsten Lebensjahre) die Einzelspiele, die gröfseren die Sozialspiele bevorzugen.

Die dem Aufsatz eines Seminaristen (30) entstammende Schilderung von zwei recht interessanten Beispielen solcher Einzelkriegsspiele sei hierher gesetzt:

„Einen interessanten Fall deckte mir ein bekannter Herr auf. Er berichtete folgende Tatsache: ‚Beim Verteilen der Brotkarten wurde ich mit den untersten Schichten der Breslauer Bevölkerung bekannt und hatte dabei das Glück, Zuschauer eines Kleinkriegs zu sein, den die jugendlichen

---

[1] In: Der Unterschied der Geschlechter. *ArbBundScRef* 8. 1914. S. 25.
[2] Vgl. W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit. (Leipzig 1914.) S. 213.

Bewohner gegeneinander führten. Ich trat in die dämmrige Stube eines Arbeiters. Mir gegenüber stand eine hohe Wanne, in der ich zu meinem Erstaunen einen krausen Knabenkopf verschwinden sah. Nicht wenig erschrak ich, als ich diese Wasserratte plötzlich auftauchen sah, und sie mich kurzerhand mit einer nassen Salve begrüfste. Auf die Strafpredigt der Mutter gab der Junge weinend zur Antwort: „Ich wollte doch nur Unterseeboot spielen.“ Die Art, wie dieser Knabe des niederen Volkes sein Spiel betrieb, veranlafste mich zu näherer Auskunft bei seiner Mutter. Sie legte kurz dar, dafs der Vater als Matrose eingezogen sei, der vierjährige Knabe deshalb schon früher Vorliebe für Schiffe gezeigt habe und jetzt beim siegreichen Kampf der Unterseeboote stundenlang im Wasser „Unterseebot spiele“. Wie kam aber der Bursche dazu, gerade auf diese der Wirklichkeit entsprechende Weise sein Spiel zu betreiben, obwohl er als Kind der tiefsten Volksschichten wenig Aufklärung darüber erhielt? — Das Kind vernahm das Wort „Unterseebot“ und fragte nach seiner Bedeutung. Die Antwort wirkte aufklärend. Die Mutter verglich nämlich das Unterseebot mit einem Haifisch, der auf Fische laure und sich beim Herannahen auf sie stürze. So gewann der Knabe eine Vorstellung. Alles Geheimnisvolle übt bekanntlich auf Kinder einen grofsen Reiz aus; deshalb machte es dem Jungen riesig Spafs, in seiner Waschwanne, seinem „Unterseebot“, auf feindliche Schiffe zu lauern. Ich hatte nun das Glück, seiner Meinung nach, ein feindlicher Kreuzer zu sein, den er selbstverständlich torpedieren mufste!“

„Der Name ‚Zeppelin‘ schwebt mit Frohlocken auf den Lippen der Kleinen, und ein Kerlchen von 6 Jahren besafs sogar den Mut, einen bombardierenden Zeppelin selbst zu markieren. Seine Eltern erzählten, dafs sie am vergangenen Tage in den Nachmittagsstunden nicht wenig erschrocken seien. Um diese Zeit begann nämlich in der Nebenstube ein fürchterliches Geprassel. Die geöffnete Tür zeigte das drollige Kerlchen, wie es auf der Nähmaschine im ‚Reiche der Lüfte‘ schwebte und mit geschickter Hand eine Menge kleiner Kohlenstücke auf eine hölzerne Festung herabsausen liefs. ‚Der Zeppelin über Paris!‘ rief der Kleine den Eintretenden entgegen. Es ist hier allerdings zu bemerken, dafs der Knabe aus mittlerer Familie stammte, also mit Leichtigkeit Ereignisse des Krieges durch das Interesse der Eltern auffafste und sie nach eigenem Gutdünken umformte. Auf die Frage, warum er Kohle benutze, antwortete er, dafs Paris ganz häfslich und schmutzig werden müsse, weil es den Onkel in den Krieg geholt habe.“

γ. Beim Kriegsspiel hervortretende psychische Milieuunterschiede.

Alle Mittelschülerinnen, die ihre Kriegsspiele in den Aufsätzen beschrieben haben, treiben diese Spiele (mit ihren Brüdern) im Zimmer. Die Volksschulkinder dagegen verlegen ihr Spiel ins Freie. Die Volksschüler spielen in grofsen Massen zusammen. Die Mittelschülerinnen und ihre Brüder treiben ihre Kriegsspiele vielfach mit Spielsachen.

„. . . das Schlachtfeld, welches unser Kinderzimmer ist“ (23). — Siehe oben S. 67 Zeile 30 ff. sowie Nr. 1 der Aufsatzmaterialien (S. 120 Zeile 6).

Auf die Ausrüstung legen die Kinder beim Kriegsspiel viel Wert. Die Volksschüler verfertigen sie sich durchweg selbst (vgl. z. B. oben S. 68 Zeile 16 ff.) oder suchen sie sich irgendwo zusammen. Die eine Mittelschülerin aber berichtet (23):

„Mein Vater mufste meinem Bruder einen Helm, eine Mütze, einen Degen und ein Gewehr kaufen.“

2. Psychische Geschlechtsunterschiede
(mit Ausnahme der beim Kriegsspiel hervortretenden).[1]

Nicht nur im Kriegsspiel treten Geschlechtsdifferenzen der Kinder zutage. Noch bei mannigfacher anderer Gelegenheit wird ersichtlich, wie verschieden der Krieg auf Knabe und Mädchen wirkt, wie verschieden sich Knabe und Mädchen zu den Ereignissen dieser Zeit verhalten.

a) Einige psychische Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen.

Mit schon anderweitig vielfach gemachten Erfahrungen stimmt es überein, wenn im Aufsatz eines Seminaristen (30) berichtet wird, dafs die Knaben für die technische Seite des Krieges ein grofses Interesse bekunden.

„Sie haben recht genaue Kenntnisse von Geschützen, Geschossen und Waffen aller Art, verfertigen sich Modelle von Flugmaschinen, bringen Patronen, Gewehrteile, in einem Falle sogar Granatsplitter mit in die Klasse, um sie Lehrern und Kameraden mit unverborgenem Stolze vorzulegen. Überhaupt sind die Kinder glücklich, wenn sie in den Besitz eines ‚Kriegsandenkens‘ gelangt sind. Mag es noch so unscheinbar sein, es kommt ‚aus dem Felde‘, und diese Tatsache verleiht selbst einem Uniformknopf in den Augen des Knaben einen romantischen Schimmer und gibt ihm grofsen Wert.“

Den Mädchen geht ein solches Interesse offenbar ab.[2]

Ob jedoch auch folgender Gegenüberstellung desselben Seminaristen, die sich auf die Kenntnis der Zeitereignisse

---

[1] Siehe Abschnitt 1 b α, S. 67 ff.

[2] Vgl. dazu ferner, was oben (S. 68 ff. Z. 13) über die Konstruktionsspiele gesagt ist. — Auch bei den Kriegszeichnungen trat technisches Interesse lediglich bei Knaben hervor. (Vgl. S. 10.)

bezieht, irgendwelche allgemeinere Bedeutung zukommt, wage ich nicht zu entscheiden[1]:

„Das Nachfragen in den verschiedenen Klassen ergibt seitens der Knaben verhältnismäfsig reiche und genaue Kenntnisse über die Truppenbewegungen, die einzelnen Schlachten und gröfseren Gefechte. Namen und Dienstgrade der Heerführer werden genau angegeben. Die (14- bis 15jährigen) Knaben der Oberklasse lesen die Zeitung, heischen vom Lehrer öfters Auskünfte über ihnen unklare Begriffe und sind dankbar, wenn im Unterricht auf die neuen Vorgänge eingegangen wird. Die letztere Beobachtung kann man übrigens in allen anderen Klassen ebenfalls machen. Die Mädchen haben von den eigentlichen Ereignissen des Krieges wenig Ahnung, weniger jedenfalls als die Knaben. Wenn es sich darum handelt, Örtlichkeiten oder Daten, die auf den Krieg Bezug nehmen, festzustellen, erhält man von Mädchen selten eine richtige Antwort.“

Dagegen hat der Verfasser zweifellos recht, wenn er unmittelbar nach dem zuletzt zitierten Satze fortfährt:

„Dagegen sind sie[2] gut mit der wirtschaftlichen Seite bekannt. Die Brotersparnis, die Verwendung der Küchenabfälle usw. sind Fragen, für welche die älteren Mädchen immer, die jüngeren zum Teil die richtige Antwort wissen.“

Damit kommen wir darauf zu sprechen, welche Stellung Knaben und Mädchen zum Aushungerungsplan unserer Feinde einnehmen.

Wo in unseren Aufsätzen die Mädchen auf die feindlichen Aushungerungsabsichten zu sprechen kommen, halten sie ihnen (bis auf eine Ausnahme) sämtlich lediglich das Sparen als Waffe entgegen. Wir geben hier einige Proben nach dem Alter der Verfasserinnen geordnet:

„Die Engländer sind die schlechtesten Menschen. Und wir müssen sehr mit den Brote sprahren. Und mir schmekt es so gut“ (19, sechs- bis siebenjährig). — „Auserdem nehme ich mir nur eine Schnitte in die Schule, weil mit dem Brot gespart werden soll“ (20, zehnjährig). — „... nicht durch dieses allein heife ich dem Vaterlande, sondern auch durch anderes. Bei uns zuhause gibt es keinen Kuchen mehr. Die Semmel ist uns auch allmählich abgewöhnt worden. Da habe ich meiner Mutter den Vorschlag gemacht, den uns der Herr Rektor gesagt hatte. Nämlich, dafs es alle Morgen eine Suppe gibt und ein Stück trocknes Brot dazu. Schon seit Januar gibt es früh nichts anderes. Zuerst wollte es mir nicht schmecken, weil ich an den Kaffee und an die Semmel gewöhnt war; jetzt aber esse ich es gern“ (12, dreizehn- bis vierzehnjährig). (Interessant ist hier auch, wie das Kind die

---

[1] K. W. Dix beschreibt in seinem Aufsatz (Nr. V) ganz entsprechende Beobachtungen. Vgl. jedoch auch S. 102 Zeile 17ff.

[2] D. h. also: die Mädchen.

Erwachsenen erzieht!). — „Wir Frauen und Mädchen, die wir daheim geblieben sind, müssen ebenfalls etwas leisten und nicht die Hände in den Schofs legen. Wir beginnen bei den kleinen Einschränkungen in unserem Haushalte. Während wir uns früher kaum Gedanken über die Herkunft aller Waren, die wir brauchen, machten, überlegen wir es uns jetzt sehr, ehe wir etwas verschwenden. Das, was für uns an Geld oder Gut zuviel ist oder was wir gut entbehren können, geben wir den Armen, damit ein Ausgleich geschaffen und der Aushungerungsplan unserer Gegner zunichte wird. Es ist gar nicht schwer, sehr wenig Selbstbeherrschung gehört dazu. Sollte uns aber wirklich die Kraft ausgehen, dann richten wir uns an den grofsen Kämpfern unserer Religion und unserer Geschichte auf, deren Andenken unsterblich ist; dann sind wir von ungeahnter Stärke. Ein Mensch ohne die Vorbilder seines Vaterlandes ist kein Mensch mehr" (28, fünfzehnjährig). — „Überall tönt es uns jetzt entgegen, und überall können wir es jetzt lesen, sparet, sparet, auf dafs der listig ersonnene Aushungerungsplan unserer Feinde nicht gelinge, und dafs die vielen Opfer nicht umsonst gebracht sein sollen, und wir alle bisher gewonnenen vorteilhaften Stellungen wieder aufgeben müssen, nur weil der Hunger uns zum Frieden zwingt. Und da sind es wiederum die Frauen, die sparen sollen, müssen, können. Sie mufs sparen beim Kochen, geizen mit jedem Gramm Mehl, das etwa zuviel gebraucht sein könnte" (29, siebzehnjährig).

Die Knaben erwähnen in ihren Aufsätzen bei weitem nicht so oft wie die Mädchen die Möglichkeit, den Aushungerungsplan der Feinde durch Sparen zuschanden zu machen. Sie zeigen mehr Sinn für den Gebrauch der eigentlichen Kriegswaffen.

„Als nun die Engländer den teuflischen Gedanken hatten, uns auszuhungern, kamen unsere Unterseeboote auf dem Meere zum Vorschein und jagten jedem feindlichen Schiffe, das sie erspähten, den verderbenbringenden Sprengkörper, den man Torpedo nennt, in den Rumpf, dafs es dem Meeresgrunde preisgegeben war" (6, dreizehn- bis vierzehnjährig). — „Die Engländer wollten uns aushungern lassen. Doch es gelang ihnen nicht. Wir haben auch noch andere Helfer[1] in diesem Kriege. Diese Helfer sind die zweiunvirzig Zentimeter Kanonen. Diesen Kanonen widersteht keine Festung" (6, dreizehn- bis vierzehnjährig). — „. . . Nun bleibt nur noch England übrig. Doch diese Krämerseelen sollen auch einmal sehen wie der Hunger tut, weil sie sich vorgenommen haben uns aus zuhungern, denn wer andern eine Grube gräbt . . ." (6, dreizehn- bis vierzehnjährig).

Es wird jedem beim Durchlesen dieser Proben aus Knabenaufsätzen auffallen, dafs sie untereinander differenzierter sind als die vorher aus Mädchenaufsätzen gebrachten.

Die Tatsache, dafs das Sparsamkeitsthema von Mädchen öfter und eingehender behandelt worden ist als von Knaben,

[1] Als solche sind in diesem Aufsatz vorher genannt: Gott und unsere Feldherren.

ist keineswegs so zu deuten, dafs die Knaben auch in ihrem praktischen Tun und Lassen von der allgemeinen Sparsamkeitstendenz weniger beseelt wären. Vielmehr liegen die Dinge so: es handelt sich, wie wir gesehen haben, vor allem um Sparsamkeit im Verbrauch von Nahrungsmitteln. Und deren Einteilung und die Reflexion über deren sparsamen Verbrauch in der einzelnen Hauswirtschaft scheint eben dem weiblichen Wesen näher zu liegen als dem männlichen.

Als eine interessante Kreuzung seien hier noch zwei Fälle mitgeteilt, in deren einem ein Mädchen die Blockade als Mittel gegen feindliche Aushungerung hinstellt, und in deren anderem ein Knabe vom Sparen der Hausfrauen spricht. Der Mädchenaufsatz hat einen Ton, wie er sonst nur in Knabenaufsätzen angeschlagen ist.

„Der Blockadekrieg.
(Selbstgestelltes Thema.)

England will uns aushungern. Um England ebenfalls von der Zufuhr der Lebensmittel abzuschneiden, hat Deutschland seit dem 18. Februar die Küste Englands blockiert. Unser Admiralstab wies das neutrale Ausland auf die Gefahren für die Schiffahrt hin, die mit der Blockade der Küste Englands entstehen werden.

Unsere Unterseeboote versenken in der Nordsee alle feindlichen Schiffe. Sie werden angehalten und müssen ihre Schiffspapiere abliefern. Dann wird der Besatzung einige Minuten Zeit gegeben, damit sie sich retten kann. Danach wird das Schiff zum Sinken gebracht. Oft fahren die Engländer aber auch unter neutraler Flagge. Darum sind auch die neutralen Schiffe in Gefahr, versenkt zu werden. Die Matrosen dieser Schiffe weigern sich sehr oft, den Dienst aufzunehmen wegen der Gefahr, der sie entgegengehen. Wenn unsere lieben ‚blauen Jungen‘ nicht dem Tod so mutig ins Angesicht schauen würden, so wäre unsere Flotte gewifs schon besiegt“ (18, zwölfjähriges Mädchen).

„. . . Weil nun unsere Krieger sich nicht so leicht ergeben wie die Russen, so wollen die Feinde zu einem anderem Mittel greifen. Sie wollen nämlich unser Vaterland durch Aushungern bezwingen, sich zu ergeben. Da täuschen sie sich aber, denn jeder Deutsche weifs, wie er mit all den Nahrungsmitteln umgehen soll. Jede deutsche Hausfrau spart an allem wo sie nur kann“ (9 oder 10, dreizehn- bis vierzehnjähriger Knabe). — Von einem Schüler, der ein Jahr in die Schule gegangen ist (1) stammt der Satz: „Im Kriege misen wir spasam sein.“

Die Knaben haben während dieses Krieges bereits vielfach ihren Sammeleifer und ihr Sammeltalent mit sehr gutem Erfolg in den Dienst des Vaterlandes gestellt (bei den allgemeinen

Woll-, Metall-, Gold- u. dgl. Sammlungen). In den eingelieferten Aufsätzen freilich erfahren wir gerade davon nichts. Wohl aber von der Beteiligung einiger Mädchen an diesen Sammlungen:

„Als die Reichswollwoche war, habe ich meine alten Kleider gesucht und dann habe ich dieselben abgegeben" (20, neundreivierteljähriges Mädchen). — „Im Januar war eine Wollwoche. In unsrer Schule wurde gesammelt. Ich erzählte dieses meiner Mutter. Wir suchten alle alten Wollsachen zusammen. Ich ging auch zu meiner Tante und zu unserer Nachbarin. Diese gaben mir auch. Ich nahm diese Wollsachen mit in die Schule" (12, dreizehn- bis vierzehnjähriges Mädchen). — Ein weiteres Beispiel siehe unter Nr. 3 der „Aufsatzmaterialien" (S. 121). — „Da unsere Reichsbank ihr Gold wieder zurückfordert, bemühe ich mich eifrig, solches von Bekannten zu erreichen und gebe ihnen immer das Beispiel ihrer Vorfahren, die einst das Gold im Jahre 1813 dem Vaterlande schenkten" (22, dreizehnjährige Schülerin). — In Nr. 2 der hinten abgedruckten „Aufsatzmaterialien" nennt die betreffende Schülerin die Gründe, aus denen sie die Goldeinziehung für not wendig hält.

Beachtenswert ist, dafs die Mädchen nur von Sammlungen unter Verwandten und Bekannten berichten. Für die Knabensammlungen ist, soweit ich durch eigene Beobachtungen und mir zugegangene Mitteilungen unterrichtet bin, charakteristisch, mit welcher keine Unannehmlichkeiten scheuenden Findigkeit die Knaben ihre Sammlungen gerade in ihnen bisher ziemlich unbekannten Gegenden und Verhältnissen durchgeführt haben.

b) *Zur Psychologie der Mädchen.*

Das soziale Gewissen ist durch den Krieg gewaltig aufgerüttelt worden. Hilfsbereitschaft, Hilfstätigkeit haben einen herrlichen Aufschwung genommen. Das gilt — wie allerorts klar zutage getreten — auch von den Kindern.

Recht beachtenswert ist nun, dafs Mädchen vielfach für bestimmte Personen gern und eifrig wirken, ohne ein gleiches Interesse für eine (unpersönliche) Allgemeinheit zu bekunden. Hier sind es weniger soziale als sympathische Gefühle, die sich in ihnen regen. Und zwar scheint diese Eigenart der Mädchen erst in einem späteren Alter hervorzutreten; jedenfalls gilt dies für die Mädchen einer Breslauer Mittelschule (16 und 18).

In der Erläuterung, die eine Lehrerin den Aufsätzen dieser Schülerinnen beigegeben hat, heifst es:

„Im Geben sind die Kleineren auch viel eifriger. Oft wandert der Zehnpfennig für das gute Diktat oder der Fünfpfennig für eine Apfelsine oder gar 20 Pfennige, die die Tante für ‚Adieusagen' hat zahlen müssen, in die Kriegsstrickkasse. Die Grofsen müssen viel öfter gemahnt werden, die Kriegsstrickkasse nicht zu vergessen; obgleich zu ihrer Ehrenrettung gesagt werden mufs, dafs sie ihrem im Felde weilenden Klassenlehrer Weihnachten und zum Geburtstag grofse mit Begeisterung und Freigebigkeit gepackte Pakete gesandt haben."

Diese rein-persönliche Einstellung der Mädchen auf bestimmte Soldaten finden wir nicht nur in solchen Fällen, in denen die betreffenden Krieger den Mädchen bereits früher wohlbekannt waren oder mit ihnen verwandt sind (vom Sorgen für Vater, Bruder, Onkel und Vetter wird in den Aufsätzen berichtet); auch für Feldgraue, zu denen sie vorher keinerlei Beziehung gehabt haben, sorgen viele Mädchen, denen der Sinn für unpersönliche soziale Hilfsarbeit so gut wie ganz abzugehen scheint, sofort eifrig und liebevoll.

Aufsatz einer vierzehnjährigen Breslauer Volksschülerin (12):

„Wie ich in der Kriegszeit hilfsbereit bin.

Am Anfange des Krieges kamen zu uns Bewachungsmannschaften. Sie mufsten die Eisenbahnbrücken bewachen, dafs nicht Spione kommen und die Brücken sprengen. Unter den Soldaten war einer, der weder Angehörige noch Eltern hatte. Der tat uns immer so leid. Als die Soldaten einmal mit geputzten Stiefeln antreten mufsten, sah ich, wie der eine Strumpf fast keine Sohle mehr hatte. Er lachte und sagte, ob ihm nicht jemand ein Paar Strümpfe geben könnte. Ich erzählte es meinen Eltern. Sofort gab mir die Mutter Geld, um Wolle zu kaufen. Da strickte ich manchmal, bis es dunkel wurde. Es vergingen drei Tage, da war das Paar fertig. Ich fragte meinen Vater, was er nicht noch gebrauchen kann. Mein Vater gab mir eine Tabakpfeife, ich kaufte Tabak. Das gab ich ihm; er freute sich sehr, fast hätte er geweint. Ich bat meine Mutter, ihm noch ein Paar zu stricken. Das wurde mir erlaubt. Am 2. September kamen sie nach Rufsland. Da bedankte er sich noch einmal für alles. Am Weihnachtsabende haben wir ihm auch ein Paket mit Socken, Pulswärmern, Tabak, Rum und Schreibzeug geschickt. Daraufhin schrieb er, dafs sie am Weihnachtsabende mit den Russen zu tun hatten. Jede Woche senden wir ihm eine Zeitung. Gegenwärtig liegt er verwundet in Kreuzburg an der russischen Grenze. Er hofft aber, dafs er bald wieder gesund werden wird und ‚die Russen verdreschen kann', wie er sich ausdrückt."

In dem Aufsatz, der als Nr. 4 der „Aufsatzmaterialien" hinten auf S. 121 vollständig abgedruckt ist, berichtet ein Mädchen derselben Klasse, wie es einquartierten Soldaten verschiedentlich durch Botengänge gefällig ge-

wesen ist. Später, als keine Soldaten mehr da waren, hat es dann Pulswärmer gestrickt. „Ich dachte, vielleicht bekommt ein Soldat, von denen, die hier gewesen waren, die Pulswärmer als eine Liebesgabe . . . Ich habe bis heute noch keine Antwort bekommen, wer die Pulswärmer erhalten hat.“ — Die Probe von einem neuneinhalbjährigen Mädchen befindet sich in den „Aufsatzmaterialien“, Nr. 5, S. 121.

Aus dem zuletzt zitierten Satze geht hervor, wie dieses Mädchen auf solch eine Antwort gehofft hat. Und darin gleicht es vielen seiner Geschlechtsgenossinnen. Die Mädchen fügen ihren Feldsendungen für gewöhnlich die Adresse der Absenderin bei, und dann warten sie sehnsüchtig auf ein Lebenszeichen dessen, der ihre Gaben schliefslich erhält. Dabei dürfte kaum Eitelkeit, der Wunsch, möglichst viel Dankschreiben zu sammeln, oder dgl. ausschlaggebend sein, sondern auch wieder das Verlangen, sich wenigstens nachträglich in Gedanken auf einen bestimmten Empfänger dieser zunächst ohne Nennung eines persönlichen Adressaten abgeschickten Sendungen einstellen zu können.

„Auf jedem Gegenstand schrieb die Strickerin ihren Namen und Wohnort. Etliche schrieben noch einen Spruch darauf Wohin das Paket ging, wufsten wir nicht. Aber etliche Kinder haben schon von den Empfängern Karten bekommen, durch die sie den herzlichsten Dank aussprachen. Jetzt wissen wir, wohin unsere Pakete gegangen sind“ (12, dreizehnjähriges Mädchen). — „Wir Mädchen warteten immer, ob wir nicht eine Karte aus dem fernen Lande bekommen würden. Ich habe aus Ostrowo von einem Landsturmmanne eine Karte erhalten. Er bedankt sich für die warmen Socken, den Tabak und für den Grufs vom Oderstrande“ (12, vierzehnjähriges Mädchen). — „Auch machten wir einen Zettel mit einem Spruch, Namen, Ort und Strafse darauf. Als die Pakete fort waren, wartete ich jeden Tag auf eine Antwort aus dem Felde; aber ich habe noch keine bekommen“ (12, vierzehnjähriges Mädchen).

Einen besonders interessanten Fall rein-persönlicher Einstellung — und zwar auf einen „blassen Jüngling“ — bietet der als Nr. 6 in den „Aufsatzmaterialien“ (S. 121) vollständig gebrachte Aufsatz. Er führt den Titel „Ein Besuch im Lazarett“ und ist die Arbeit einer zwölfjährigen Schülerin der vierten Klasse einer Breslauer Privat-Mädchen-Mittelschule. Die Verfasserin erzählt, wie sie ein Lazarett besuchte, in dem viele Verwundete lagen; unter diesen aber fiel ihr sogleich ein „blasser Jüngling“ auf, und mit ihm beschäftigte sie sich ausschliefslich. Dafs in diesem Aufsatz Dichtung mit Wahrheit gemischt ist[1], setzt seine Be-

[1] Der Aufsatz trug folgenden Vermerk der Lehrerin: „Er ist nicht

deutung in unserem Zusammenhange nicht herab. Im Gegenteil! Gerade dadurch ist so ganz deutlich geworden, worauf es diesem Mädchen im Grunde ankommt, was es ins Lazarett zieht.

Überhaupt bieten den Mädchen offenbar gerade diejenigen Themen günstige Gelegenheit, eine innige Einfühlung und warme Anteilnahme zu bekunden, bei deren Behandlung sie sich weniger an feststehende Tatsachen zu halten brauchen als vielmehr ihre Phantasie spielen lassen können. Und von solcher Gelegenheit wird dann auch für gewöhnlich recht reichlicher Gebrauch gemacht. Das können wir u. a. auch besonders gut aus 4 Aufsätzen über das Thema: „Wie mögen unsere Soldaten Weihnachten feiern?" ersehen. Verfasserinnen dieser Aufsätze, die als Nr. 7—10 hinten in den „Aufsatzmaterialien" (S. 122 f.) teils ganz, teils stellenweise abgedruckt sind, sind Schülerinnen der 1. Klasse einer Breslauer Privat-Mädchen-Mittelschule im Alter von sechzehn, vierzehn, vierzehn und siebzehn Jahren. Der erste Aufsatz erscheint als eine kleine Dichtung, in der die Weihnachtsstunden von vier Kriegsfreiwilligen liebevoll vor- und dargestellt werden. Der zweite gedenkt auch der kranken und verwundeten Krieger, die Weihnachten im Lazarett feiern. Der dritte und vierte Aufsatz können geradezu ergreifend wirken durch die Schilderung der Weihnachtsandacht am Grabe der gefallenen Kameraden, ja des gefallenen Bruders.

In merkwürdigem Gegensatz zu diesen 4 Aufsätzen stehen vier andere von Schülerinnen der 4. Klasse derselben Schule (im Alter von vierzehn, dreizehn, zwölf und zwölf Jahren). Sie behandeln das Thema „Der Krieg und seine Leiden" und erscheinen weniger durch das interessant, was sie bringen, als durch das, was sie nicht bringen. Gerade bei diesem Thema erwartet man von Mädchen nach den vorangegangenen Erfahrungen doch wohl warme Einfühlung, recht persönliche Stellungnahme. Diese Aufsätze enthalten aber mehr eine trockene Registrierung der Kriegsleiden, und noch dazu eine solche, bei der das besonders tragische Leid kaum genannt wird. In Fällen wie dem vorliegenden wäre es wichtig, zu erfahren, ob es sich dabei um die ursprünglich-natürliche Einstellung der betreffenden Kinder handelt, oder ob vielleicht äufsere Einflüsse

---

ganz eigenes Erlebnis. Er ist eine freiwillige Arbeit nach einem Besuch in einem Krankenhaus."

— möglicherweise der vorangegangene Schulunterricht — (uniformierend-) umschaltend gewirkt haben. Leider war diesen Aufsätzen hierüber keine Erklärung beigegeben.

Es heifst z. B. in einem dieser Aufsätze: „Auch wir, die wir uns nicht im Felde befinden, fühlen den Krieg sehr. In den Strafsen der Stadt begegnen uns verwundete Soldaten. Einige tragen den Arm in der Binde, andere gehen auf Krücken gestützt oder werden von ihren Angehörigen geführt. Täglich werden viele Verwundete in die Lazarette und Krankenhäuser eingeliefert. Wir, die wir zurückgeblieben sind, müssen uns sehr einschränken. Täglich werden die Lebensmittel teurer. Täglich werden alle polizeilichen Verordnungen noch verschärft. Täglich lesen wir in den Zeitungen von den vielen Leiden und Greueln des Krieges. Täglich bekommen viele Familien die Nachricht, dafs ein lieber Vater oder Bruder oder ein anderer Verwandter den Heldentod fürs Vaterland gestorben ist. Alle haben nur den einen Wunsch, dafs die vielen Leiden bald ein Ende nehmen möchten, und dafs es bald zu einem günstigen Frieden kommt.“.

Wir hatten im Vorangehenden zunächst Fälle besprochen, in denen Mädchen für bestimmte Soldaten tatsächlich etwas getan haben, und darauf solche, in denen es sich lediglich um eine gedankliche Einstellung auf bestimmte (unter Umständen nur in der Phantasie des betr. Mädchens lebende) Krieger und den literarischen Ausdruck dieser Einstellung handelte. Ein zu den letzteren gehörender Fall sei hier noch angefügt.

Ein dreizehnjähriges Mädchen (18) erfand zu einer im Aufsatz nacherzählten Geschichte: „Was ein Weihnachtsbaum im Kriegsjahr alles erleben kann“ folgenden Schlufs:

„... Schon lange, als das Zweiglein längst geendet hatte, zogen dem Tapferen viele Bilder aus der Heimat vorüber. Er dachte an seine Eltern, wie sie jetzt um den Weihnachtsbaum ständen und an ihn dächten ... und ...[1] vielleicht für ihn beteten.

S. s. s. s. Dicht vor dem Soldaten fiel eine Bombe. Das Platzen derselben schreckte den Posten empor. Ein feindliches Luftschiff schwebte über ihm. Ruhig und sicher schofs er ab. — Er hatte getroffen.

Der Hauptmann liefs ihn holen. Dieser sagte zu ihm: ‚Sie sind tapfer. Der Flieger war ein Spion. Die Franzosen haben einen Überfall geplant. Die werden sich wundern, ha, ha, ha‘, lachte der Hauptmann. ‚Mein lieber Mann‘, sprach er weiter, ‚hören Sie, Sie sind der Mutigste von uns und für diese Tat erhalten Sie das Eiserne Kreuz. Ich werde Sie zum Gefreiten vorschlagen.‘

Der Soldat wurde in's Feldlazarett gebracht, da ihn ein Splitter der Bombe verwundet hatte. Gleich nach der Untersuchung und Verbindung schlief er ein.“

[1] Die Gedankenpunkte stammen von dem Mädchen.

Eine der Haupthilfstätigkeiten der Mädchen bildet natürlich das Stricken und Nähen. Es wird zu Hause, vielfach aber auch klassenweise in der Schule betrieben. Das Geld für die Wolle sammeln die Kinder in der Regel untereinander.

Ein Bild einer solchen Strickstunde:

„Da unsere Soldaten schon nach den grofsen Ferien an die Grenzen rückten und nur dünne Sachen hatten, mufsten wir Mädchen die Handarbeitsstunde als Strickstunde verwenden. In diesen Strickstunden war es sehr schön. Wir brachten aus der Zeitung Soldatengeschichten mit, worüber wir unser tapfres Heer immer lobten. Wir freuten uns immer, wenn unsre Krieger einen Sieg erfochten. Die katholischen Mädchen und wir strickten um die Wette, jedes wollte am weitsten sein. Wir strickten Socken, Pulswärmer, Kniewärmer und Schals" (12, dreizehnjährig).

„In diesen Stunden war es sehr gemütlich, weil die Kinder immer schöne Geschichten mitbrachten. Wir freuten uns darüber und waren unseren Truppen sehr dankbar. Wenn die Truppen einen Sieg gewannen, so freuten wir uns im Herzen darüber. Dann hatten wir auch viel mehr Mut und strickten mit Begeisterung um die Wette" (12, vierzehneinhalbjährig).

„Damit wir Wolle kaufen konnten, brachte jedes Kind ein paar Pfennige mit" (12, dreizehnjährig).

Nr. 11 der „Aufsatzmaterialien" gibt die Gedanken eines Mädchens (26) beim (häuslichen) Anfertigen und Einpacken der Liebesgaben wieder. Interessant ist, wie das Mädchen zwischendurch immer wieder einmal auf das Stricken aufmerksam wird; beachtenswert ist auch der Schlufs.

Aber nicht nur selbstgefertigte Kleidungsstücke, sondern auch allerhand Nahrungsmittel, Näschereien, Tabak, Taschenlampen, Lichte u. dgl. versenden die Mädchen in ihren Liebesgabenpaketen einzeln und klassenweise.

Anfertigen und Versenden von Liebesgaben macht ihnen, wie vielfach versichert wird, lebhafte Freude.

Sie sehen auch darauf, dafs die Sendung „nett aussieht".

„Mit grofser Freude haben wir die Liebesgaben mit schwarz-weifsroten Bändern und mit Tannenzweigen geputzt und gepackt" (12, vierzehneinhalbjährig).

Für wie wichtig die Mädchen ihre Hilfstätigkeit halten, zeigt u. a. folgende Stelle aus dem Aufsatz einer vierzehneinhalbjährigen Volksschülerin (12):

„Wenn wir für unsere Soldaten für späterhin sorgen, so werden sie es noch für längere Zeit aushalten und den Sieg gewinnen."

Auch ihre Ersparnisse bringen die Mädchen bei den verschiedensten Gelegenheiten gern als Liebesgabe dar. Dafür nur

ein Beispiel, an dem auch noch interessant ist, wie dieses zehneinhalbjährige Mädchen (20) bei ihrem Geldspenden von persönlicher Anschauung und Erfahrung ausgegangen ist:

„Was ich während des Krieges für mein Vaterland getan habe.

Als der Krieg ausbrach habe ich die Mobilmachung beobachtet; und es tat mir leid als ich die vielen Soldaten und Pferde ins Feld ziehen sah, mein einzieger Wunsch war nur dafs sie alle gesund wieder kommen sollten. Dann nahm ich mein gespartes Geld und ging mit Mama Liebesgaben kaufen die ich dann ins Feld schickte. Bei einer Sammlung in der Schule nahm ich auch von meinem Gelde, auch in die Roten-Kreuzbüchsen tat ich öfter eine kleinigkeit. An dem Geburtstage unserer Lehrerin sollten wir keine Blumen bringen sondern dafür Geld. Es wurde eine Sammelbüchse herum gereicht und das Geld dem Herrn Rektor getragen, der es dann für die Soldaten gab."

Ans Ende dieses Abschnittes setzen wir ein schönes Bild geschwisterlichen Wetteifers in der Sorge um unsere lieben Soldaten. Es eröffne zugleich unsere Mitteilungen „Zur Psychologie der Knaben".

„Ich konnte es garnicht erwarten, fertig gespeist zu haben. Meine Schularbeiten blieben zurück. Niemand durfte mich bei dem Einpacken von den Liebesgaben stören. Die Fesperzeit überging ich. Ich hatte schon ein grofses Paket Gaben für die Krieger eingepackt, als mein Bruder um $6^1/_2$ Uhr aus der Nachmittagsschule kam. Er sagte, dafs sofort ein Paket Liebesgaben für die Soldaten sollte zurecht gemacht werden. Wie Socken, Pulswärmer u. s. w. Ich erzählte meinen Bruder, dafs ich ein Paket für mich zurecht gemacht habe. Mein Bruder nahm mir das Paket weg, und ich mufste ihm auch noch meine gestrickten Socken geben, weil es nur noch Zeit war, den Abend zu verschicken" (26).

c) *Zur Psychologie der Knaben.*

Allerhand Material zur Psychologie der Knaben, das unsere Aufsatzsammlung birgt, war zweckmäfsig an anderen Stellen dieser Arbeit unterzubringen.

Hier seien lediglich die Fälle kindlicher Ironie zusammengestellt, die in unseren Aufsätzen nur bei Knaben zu finden ist.[1]

Es handelt sich um die Aufsätze von drei dreizehn- bis vierzehnjährigen Knaben aus der ersten Klasse einer Brieger

[1] Ganz entsprechendes wurde bei den Kriegszeichnungen und Kriegsgedichten bezüglich der Karikatur und Satire gefunden. Vgl. S. 12 und 38.

Volksschule (3) über das (vom Lehrer gestellte) Thema: „Was ich über unsere Feinde denke."

„Die Russen wollten gleich nach Anfang des Krieges in Berlin sein. Sie warteten aber nicht ab, was Hindenburg dazu sagen wird." — „Französische Truppen marschierten in deutsches Gebiet, obwohl der Krieg noch nicht erklärt war. Aber so schnell sie rein kamen, so schnell liefen sie wieder raus ... England wollte uns aushungern. Wo hat es denn eigentlich die vielen Schiffe, mit denen sie so prahlten? Sie sind wohl spazieren gefahren? ... Rufsland hat ja auch schon eine hübsche tracht Prügel auf den Hintern bekommen. Wie eine Dampfwalze sollte es über Deutschland hinwegfahren. Das ist ja sehr schön ausgedacht. Aber warum stellt denn Deutschland auch gerade den liebenswürdigen Russen die feste ‚Hindenburg' in den Weg!"

„Was ich über unsere Feinde denke.

Unsere gröfsten Feinde sind: England, Franzosen und Russen. Der mächtigste ist England. Weil England so mächtig zur See ist. Aber die Deutschen fragen nicht ob sie mächtig sind sondern sie kämpfen bis an ihr Ende. So klein wie Deutschland ist gegen eine Welt, aber es ist mächtig. So grofs wie der Engländer ist, aber der kleine Deutsche hat doch keine Angst. Wir werden ihn schon niederringen den langen Kerl. Der spitzbärtige Franzose, der will uns Deutsche niederringen. Nein! Es soll ihm nicht gelingen. Der kleine Belgier, der gegen uns ziehen wollte, er mufs jetzt büfsen. Er kann jetzt das Liedchen singen: Mit unsrer Macht ist nichts getan, wir sind gar bald verloren; es streit gegen Deutschland bald der letzte Mann, den der König von Belgien hat auserkoren. Das grofse Rufsland wie grofs es ist und soviel Krieger es gegen Deutschland stellen kann, deshalb kann es uns Deutsche nicht zwingen. Wieviel Russen, Franzosen, Engländer und Belgier haben wir schon gefangen und wir ernähren sie noch gut. Wer weifs ob unsere Gefangenen so gutes Essen werden bekommen?"

Besonders der dritte Aufsatz zeichnet sich durch seine Originalität aus. Beachtenswert ist an ihm auch der verständig-sittlichernste Schlufsgedanke nach dem ironisch-humorvollen Tone des Vorangehenden.

3. Zur Psychologie der kleinsten Schulkinder.

Als „kleinste" Schulkinder bezeichnen wir die der ersten beiden Schuljahre.

Nach dem in unserer Sammlung vorliegenden Aufsatzmaterial zu urteilen, scheint in der psychischen Entwicklung des Schulkindes ums Ende des zweiten Schuljahres herum ein Wendepunkt zu liegen. Nicht nur dafs zu dieser Zeit der Lese- und Schreibunterricht zu einem gewissen Abschlufs

gelangt zu sein pflegt, was für die schriftliche Ausdrucksfähigkeit der Kinder von Bedeutung ist. Auch der Gedanke selbst, der ausgedrückt werden soll, hat jetzt schon eine gewisse „Reife" erlangt. Der Ton ist nicht mehr so kindlich-naiv wie vorher. Affektleben und Aufmerksamkeit scheinen gleichfalls Unterschiede gegen früher aufzuweisen.

Echt kindlich-naiv klingen folgende drei Aufsätzchen:

„Mein Fater ist in den Krieg gemacht. der Vatel solmier wafs mit zu Hause brien weiste was du mit brin eine Pube und Pferd" (19, Mädchen, das die Schule ein Jahr besucht hat). Das Mädchen schrieb dies nieder auf die Aufforderung, die die Lehrerin an die Klasse richtete: „Heut darf jede von Euch ganz allein auf einem Zettel, den ich Euch gebe, ein Sätzchen vom Kriege schreiben."

„An den Kaiser, den 11. 3. Lieber Kaiser, ich freue mich, dafs du so tapfer bist, und ich hoffe, du kommst wieder mal nach Deutschland zu Besuch. Ich wünsche dir viel Gesundheit. Margarete K..." (15, Mädchen, das die Schule ein Jahr besucht hat). Den Kindern war gesagt worden: „Schreibt ein paar Sätze vom Kriege auf, oder, wenn jemand von Euern Angehörigen im Felde ist, einen Brief."

„Ich möchte nicht in dem Unterseeboot fahren. Doch unsere tapferen Krieger müssen es für uns tun dafs wir in Frieden leben können" (16, Mädchen derselben Schule, die ein Jahr länger zur Schule gegangen ist). Das Thema „Das Unterseebot" hatte das Kind aus mehreren gestellten gewählt.

Wie steht es nun um die geistige Aufnahmefähigkeit dieser Kleinsten? Wie apperzipieren sie die Eindrücke, die diese Kriegszeit bietet?

In ihren Köpfen malt sich die Welt noch recht wunderlich.

Angeführt seien zunächst die vollständigen Aufsätze von zwei sieben- bis achtjährigen Knaben aus der 8. Klasse der Brockauer Mittelschule.

Der eine mit dem Thema „Das Unterseebot" lautet: „Das Unterseebot geht sehr schwer zu machen, denn wenn das Unterseeboot beim machen zerbricht, kann es einem totschlagen. Das Unterseebot versengt auch viele Englische Handelsdampfer, es sieht die Schiffe nach, op es Englische Schiffe oder Afrikanische[1] Schiffe sind."

Der andere mit dem Titel „Der Hindenburg" führt aus: „Hindenburg hat schon viele Tausend Russen Franzosen und Unterseeboote versengt und gefangen. Einmal hat Herr Hindenburg einen Sieg gemacht und unser Kaiser hat zugesen und wo der Sieg war haben viele Schulen keine Schule. Wenn der Sieg ist hängen Fahnen hinaus. Die gefangenen

[1] = amerikanische.

Russen werden gefüttert. Der Krieg wäre schon alle Russen Franzosen haben es auch zuggegeben Engländer aber nicht."

Der zweite Aufsatz überrascht nach der verkehrten Vorstellung, die der erste Satz uns zeigt, durch die Auffassung im letzten Satze.

„Die Neger wollten unſs noch helfen, aber es war inen zu kalt" (1). — „Vier haben viele Russen in Brig" (1). In Wirklichkeit war kein einziger Russe in Brieg. — „Der Krieg dauerte schon über ein Jahr" (14, Knabe). Geschrieben um Ostern 1915!

Allerdings finden sich in den Aufsätzen der Kleinsten auch treffende Urteile.

„Jets ist teuer" (2). — „Was der krieg vier jammer und Not bringt" (1). — „Der Krig Kozten[1] Fil Menschen" (2). — „Im Krige get es ser zu" (2). Wunschform: „Wenn doch der Krieg alle wer" (4). — „Die Russen sind noch tum" (2).

Immerhin wäre nach den vorher gebrachten Beispielen zu fragen, ob diese Aussprüche nicht vielleicht bloſses Nachgeplapper sind. In diesem Verdacht stehen mir die Sätze über Not und Jammer des Krieges um so mehr, als ich auch folgende Erfahrung machte, die die Kinder dieses Alters noch als rechte Augenblickswesen ohne langanhaltende Gefühle erscheinen läſst.

Als ich mich mit den Schülern der 6. Klasse der ev. Knabenvolksschule II, der 5. Klasse der ev. Knabenvolksschule I und der 5. Klasse der ev. Knabenvolksschule IV in Brieg (d. h. mit Kindern, die soeben das 1. bzw. das 2. Schuljahr vollendet hatten) über ihre Aufsätze unterhielt, scheute ich mich zunächst, mit denen, die in diesem Kriege bereits Vater oder Bruder verloren hatten, über diesen Verlust zu reden. Doch bald fand ich, daſs diese Kleinen vom Tode ihrer nächsten Angehörigen offenbar gar nicht schmerzlich berührt waren. Jedenfalls war ihnen in diesen Stunden keinerlei Trauer mehr anzumerken. Einige plauderten bald in munterem naiven Tone vom Ende ihres Vaters oder Bruders; und ein Junge erzählte zwar freudestrahlend, daſs sich sein Bruder das Eiserne Kreuz erworben habe, — daſs dieser Bruder später gefallen war, erwähnte er aber kaum. Ganz ähnliche Erfahrungen machte ich bei (noch nicht schulpflichtigen) Kindergartenkindern, nie aber bei Schülern höherer Klassen.

Unter Umständen bildet offenbar die Affektbetontheit der Vorstellungen die stärkste Fehlerquelle für das Urteilen und Aussagen dieser Kinder.

---

[1] = kostet.

Dies scheint auch aus der Mitteilung hervorzugehen, die die Lehrerin der 8. Klasse der Breslauer Sophien-Mädchen-Mittelschule zu den Aufsätzen ihrer Schülerinnen gemacht hat: „Die Kleinen begeistern sich hauptsächlich für die grofsen Siege, die sie mit unglaublich hohen Ziffern angeben."

Führte hier der Affekt zu falschen Begriffen, so erzeugten in einem anderen Falle unklare Vorstellungen ein (tatsächlich gegenstandsloses) Angstgefühl.

Ein Seminarist schreibt (30):

„Unklar spiegelt sich in ihren (d. h. der jüngsten Schulkinder) Köpfen z. B. eine gewisse Angst vor den Russen. Sie mag wohl durch aufgeschnappte Reden Erwachsener oder älterer Geschwister, vielleicht auch der Dienstboten hervorgerufen sein, oder man gebrauchte den auch manchen Erwachsenen unheimlichen Namen als Schreck- und Zuchtmittel, wie weiland den des nordischen Volkes. Jedenfalls erwartete ein Kind unserer 7. Klasse von seinem im Felde weilenden Vater bestimmt, dafs er alle Russen totschiefse, weil es, wie aus seinen weiteren Reden hervorging, sich sonst vor diesen Leuten nicht sicher fühle."

Material zur Psychologie der Kleinsten hat diese Arbeit bereits vor diesem Abschnitt an zwei Stellen gebracht: dort, wo von Einzelspielen die Rede war (S. 69 f.), und an der Stelle, wo die jüngeren Schülerinnen als die gebelustigeren geschildert wurden (S. 76 Z. 2).

Die soeben erwähnten Schülerinnen werden von der betr. Lehrerin auch als die entsagungsfähigeren hingestellt — doch erscheint diese Behauptung noch sehr diskutabel.

Sie schreibt:

„Die Entsagungsfähigkeit ist bei den Kleinen bedeutend gröfser als bei den Grofsen. Da ihnen nur eine gewisse Anzahl von Frühstücksschnitten erlaubt sind und diese auch nur in der ersten grofsen Pause gegessen werden sollen, so wachen sie gegenseitig ernstlich darüber, dafs auch keine das Gebot übertritt. Semmeln sind verpönt, und über $^2/_3$ trinkt früh eine dicke Suppe an Stelle von Kaffee. Die Grofsen wollten sich ihren Semmel- und Kaffeegenufs und ihre Schnittenanzahl nicht so leicht schmälern lassen."

Sowohl Perseveration als auch Fluktuation gehen in den Aufsätzen der Kleinsten ins Extrem.

Perseveration: „Ich schicke dir ein Paar Ohrenschützer, und ich schicke dir ein Paar Strümpfe, und ich schicke dir eine Tafel Schokolade" (15). — „Die Soldten Marschiren die Solten schlafen die Solten Stosen die Kanone die Solten sind schnell die Solten fahren den Wa" (4).

Fluktuation: „Der Krieg ist nicht hübsch. Die Soldaten sind tapfer. Die Unterseeboote sind nützlich. Ich schicke dir Ohrenschützer. Die

Russen sind schlecht. Ich schicke dir eine Tafel Schokolade. Die Soldaten schiefsen. Ich schicke dir ein Paket. Die Unterseeboote fahren untern Wasser" (15).

Die Aufsätze, die in ihrem Gedanken-„Reichtum" und in ihren anschaulichen Elementen zu den besten Leistungen der Kleinsten gehören, mögen diesen Abschnitt beschliefsen.

„Manache kam fider unt Mansche Vale. unt Vrankreich Gets Bese tsu. untes Gipt Vile Trrupen iber Al." (Manche kamen wieder, und manche sind gefallen. Und in Frankreich geht es böse zu, und es gibt viele Truppen überall) (2).

„sie missen immer Stu Stumuk lauf immer Stu Stumuk. Die Kanon tonner und die maschinte." (Sie müssen immer Sturm laufen, immer stürmen. Die Kanonen donnern und die Maschinengewehre) (2).

„Im Kriege sint viele Menschen. Drausen liegen viele Tote und fawundete. Viele Geschieze Krachen. Und Heuser liegen in schuthaufen. Und die Soldaden halten wacker" (4).

4. Das religiöse Moment.

In unserer Aufsatzsammlung tritt das religiöse Moment bei den Knaben nur ganz selten hervor.

„Gott hat uns den Krieg geschickt. Wir wissen, dafs Gott seinen Zweck damit verfolgt. So z. B. hatten viele Leute dem lieben Gott den Rücken gekehrt. Sie wurden nun eingezogen und kamen vor die Front. Dort hat sich mancher in heftigstem Kugelregen zu Gott gewandt und seine Hände flehend zu ihm erhoben" (9 oder 10). — „Der Krieg ist mit aller Gewalt über uns hereingebrochen. Aber mit Gottes Hilfe haben unsere Soldaten schon glänzende Siege errungen. Im Osten sowie im Westen. Gott wird uns auch weiterhin beistehen, damit wir auch fernerhin siegen. Denn wir kämpfen für eine gerechte Sache" (6). — „Im Westen die Truppen ziehen mit Gott immer weiter nach der Hauptstadt Frankreichs zu" (6).

Da unsere Sammlung religiöse Momente nur in Aufsätzen katholischer Knaben (die aber aus zwei verschiedenen Schulen stammen!) aufweist, so handelt es sich in diesen Fällen offenbar um eine Wirkung des konfessionellen (kirchlichen, häuslichen, Schul-) Milieus sowie vor allem einer bewufst-(konfessionell-)religiösen Erziehung.

Im Leben der Mädchen spielt das religiöse Moment eine (extensiv und intensiv) weit bedeutendere Rolle als in dem der Knaben.

Sie flehen im Gebet um unseren endgültigen Sieg, einen

baldigen Frieden, um Schutz für ihr Vaterland sowie um Gesundheit der Soldaten.

„Wir wollen Gott bitten, dafs er uns den endgültigen Sieg verleihen möge" (17, zwölfjährig). — „Wir beten auch fleifsig zu dem lieben Gott, dafs er uns den Sieg giebt" (20, zehnjährig). — „Jeden Abend bitte ich in meinen Nachtgebet den lieben Gott, dafs es bald Frieden werde" (20, zehndreivierteljährig). — „Ich betete für mein Vaterland" (20, zehneinvierteljährig). — „Auch bete ich immer zum lieben Gott, dafs er die Soldaten gesund erhalten soll" (20, zehnjährig). — „Täglich habe ich für die Soldaten gebetet" (20, neuneinhalbjährig). — „Wenn ich Abends ins Bett gehe, da bete ich für die armen Soldaten" (20, neundreivierteljährig). — „Als der Krieg begann, betete ich für unsere tapferen Soldaten, dafs sie bald gesund wiederkommen" (20, zehnjährig). — „Den lieben Gott hatte ich auch gebeten, dafs er solle unsere Krieger vor den Feinde schützen" (20, neuneinhalbjährig). — „Beim anfertigen von Lazarettstrümpfen denke ich immer daran, wie schwer verwundet die armen Soldaten oft sind, und wieviel sie dabei zu leiden haben, und dann bitte ich Gott, dafs er unseren tapferen verwundeten Soldaten beistehen möge und auch den anderen im Felde, dafs sie endlich siegen, und dadurch für ihren Mut belohnt werden" (26). — Dies sind nur einige Beispiele aus den Mädchenaufsätzen.

Den Einflufs eines sehr bekannt gewordenen Kaiserwortes zeigt folgende Stelle (27):

„Trotzdem das Vaterland so viele Opfer fordert, so ziehen doch die Soldaten freudig und gern in den Krieg um Blut und Leben dem Vaterlande zu lassen. Wir wollen daher inständig Gott bitten, er möge den Krieg so bald wie möglich beenden und den Waffen unserer Vaterlandsverteidiger den Sieg verleihen daher wollen wir den Wunsch unseres geliebten Kaisers erfüllen: Nun geht in die Kirche, knieet nieder vor Gott und betet für unser tapferes Heer."

Einen besonders interessanten Fall religiösen Eifers stellt folgendes Beispiel dar. (In ihm ist auch zu beachten, wie das Mädchen nach dem mittleren Satze nochmals auf das religiöse Thema zurückkommt.)

„Fleifsig gehe ich in die Kirche und bitte den lieben Gott dafs bald der Krieg zu Ende gehen möge. Auch in der Schule sammelten wir für die Soldaten. Als ich von den Herbstferien zurück kam brachte ich mir ein Gebet für die Soldaten mit welches ich jeden Abend bete" (20).

Ein Beispiel besonderer Festigkeit des Glaubens an die Gebetswirkung bietet der Satz eines kleinen Mädchens (19):

„Gott gibt uns bald den Sieg und Frieden den[1] wir beten ja so viel."

---

[1] = denn.

Dankgebete steigen zu Gott empor, wenn die Bitten erhört sind. Wie über diesem Dank zu Gott der Dank gegen die Menschen nicht vergessen wird, erfahren wir aus dem Aufsatz eines zwölfjährigen Mädchens (24):

„Die Zahl der Feinde ist so grofs, dafs unsere Soldaten nicht imstande waren, uns den Frieden schon frühzeitiger verschaffen zu können; dennoch kann das deutsche Reich, überhaupt Schlesien, unserm Gott, Hindenburg, dem Kaiser und der Ostarmee den gröfsten Dank dafür aussprechen, dafs die Russen nicht unser geliebtes Schlesien besetzt haben.“

5. Hafs-, Rache- und Mitleidsgefühl.

In den Aufsätzen der 1. Klasse einer Brieger Knaben-Volksschule (3) fallen schon bei flüchtigem Lesen die Äufserungen des Hafs- und Rachegefühls auf.

In den verschiedensten Abstufungen treten sie uns entgegen. Wenn in einem Aufsatz zu lesen ist:

„Wenn mir der blutdürstige Grofsfürst in die Hände fiele, ich würde ihn verkehrt aufhängen“,

so ist dies noch nicht allzu tragisch zu nehmen. Mit der Drohung des Verkehrtaufhängens ist man in jener Gegend in den sozialen Kreisen, in denen der Schüler aufwuchs, rasch zur Hand. Die betreffende Äufserung stellt in unserem Zusammenhange demnach wohl weniger eine wirkliche Drohung, als einen Ausdruck starken Unwillens dar, der dem Schüler gewifs schon ganz geläufig war. Ein anderer Aufsatz ist interessant durch die Steigerung, die er bringt.

Zunächst soll Gleiches mit Gleichem vergolten werden: „So wie sie in Ostpreufsen alles verödet haben, so sollen auch unsere Truppen in Rufsland alles veröden und umbringen.“ Bald darauf aber heifst es schon: „So wie die Russen unsere Gefangenen behandeln und in eisige Felder führen, wo sie nichts zu essen noch zu trinken bekommen, ich möchts mit den Russen noch viel schlimmer machen.“ Schliefslich kommen die Sätze: „Ich möchte alle Schiffe zertrümmern und das englische schwache Heer vernichten und damit die Gewaltherrschaft der Engländer gewinnen“ und: „. . . . Wir werden dann Herren der Welt sein“.

Eine recht beachtenswerte Entwicklung! Der interessanteste Punkt liegt dort, wo nach vollzogener Rache, die in völliger Vernichtung der Feinde besteht, angesichts des jetzt ganz ohnmächtigen Gegners der Kitzel des Machtgefühls entsteht, der

dann bald den Wunsch aufkeimen läſst, selbst eine Welttyrannis zu errichten.

Es wäre zu untersuchen, wie weit die Ausdrücke des Hasses und der Rache lediglich phrasenhaft sind oder wie weit sie wirklich den Ausfluſs eines nachhaltigen Gefühls und einer persönlichen Stellungnahme darstellen.

Für die Beantwortung dieser Frage seien zunächst folgende Tatsachen angeführt. In einem dritten Aufsatz finden wir den Satz: „Wenn ich einen feindlichen Gefangenen in meine Hände bekäme, so möchte ich ihn auch so martern, wie sie unsere Einwohner in Ostpreuſsen gemartert haben.“ Einige Tage, nachdem der Schüler dies niedergeschrieben hatte, las ich ihm diesen Satz wieder vor und fragte ihn, ob es ihm damit denn wahrhaftig ganz ernst sei. Der Schüler antwortete, wobei er einen durchaus ruhigen Eindruck machte, aufs bestimmteste (und noch dazu in Gegenwart seines Lehrers!): ja, so würde er wirklich handeln. Interessant war es auch, dabei die Ausdrucksbewegungen seiner umsitzenden Mitschüler zu beobachten. Zunächst schauten sie gespannt auf den befragten Schüler, was für eine Antwort er geben würde. Und als diese dann gefallen war, da gaben sie ihrem Beifall sehr temperamentvollen Ausdruck und riefen durcheinander: „Jawohl, das möchten wir auch machen! So ist's richtig!“ (In ihren eigenen Aufsätzen hatten gerade diese Schüler sich nicht so geäuſsert.) Zu beachten ist bei Beurteilung dieser Tatsachen noch zweierlei: Einmal, daſs es sich keineswegs um Kinder aus verrohten Volkskreisen handelt, sondern um im groſsen und ganzen wohlerzogene Knaben, und dann, daſs es gerade die besseren (nach den Klassenleistungen) waren.

Ein vierter Aufsatz enthält folgende Stellen: „Jeder Deutsche haſst die Franzosen, auch ich.“ „Englands Neutralitätsbrüche und Völkerrechtsbrüche empören jedes biederen Deutschen Herz. Auch ich bin mit Zorn gegen die Engländer erfüllt.“ „Ich habe schon Aufschriften gesehn: ‚Gott strafe England!‘ Der Meinung bin ich auch.“

Interessant ist hier die jedesmalige Subsumption der eigenen Stellungnahme unter die der Allgemeinheit. Es ist, als wäre sich der Schüler durch ein logisches Schluſsverfahren darüber klar geworden, welche Stellung er einzunehmen habe, oder wenigstens darüber, daſs die Stellung, die er eingenommen hatte, auch die richtige (= mit der Meinung seiner Volksgenossen übereinstimmende) sei. Auch die Form des Satzes: „Ich wünsche den Russen nichts Gutes“ zeigt doch wohl, daſs dieser Schüler seine Haſs- und Rachegefühle durchaus mit Überlegung äuſsert. Daſs es sich in all diesen Sätzen aber nicht etwa bloſs um kühle Reflexionen oder gefühlsleeres Nachsprechen handelt, wird besonders wahrscheinlich gemacht durch folgende beiden stark affektbetonten Sätze, die sich in demselben Aufsatz finden:

„Ich möchte jeden einzelnen Engländer durchpeitschen" und: „Den Nikolajewitsch müfsten die russischen Wölfe in Stücke zerreifsen und auffressen". (Bemerkenswert für den logischen Typ dieses Schülers ist, dafs er an den letztangefügten Satz auch wieder noch eine Begründung anfügt: „denn er trägt mit die meiste Schuld an dem grofsen Blutvergiefsen". Innerhalb dieser Begründung ist wieder noch zu beachten das Abwägen: „mit die meiste Schuld".)

Selbstverständlich mufs man sich hüten, in diese Aufsätze zu viel hineinzufühlen und hineinzuinterpretieren. Und wenn wir hier soeben von „logischem Typ" und von „Subsumptionen" sprachen, so meinen wir damit freilich nicht, der Schüler müsse sich jedesmal eines Schlufsverfahrens bewufst geworden sein oder gar bewufste Schlufstendenz gehabt haben. Aber so viel scheint uns allerdings aus der Form jener Sätze hervorzugehen, dafs es sich schwerlich um blofse Phrasen, um ein mechanisches Nachgeplapper, sondern um überlegte Stellungnahmen handelt.

Rachedurst und Hafs gegen unsere Feinde ist in die Gefühls- und Gedankenwelt vieler deutschen Kinder tief eingedrungen. Die folgenden Darlegungen werden das noch weiter zeigen.

Geradezu raffinierte Strafen werden für die Feinde in Aussicht genommen.

Hierfür zwei Beispiele! Im ersten ist die Strafe ausgeklügelt: „So wie die Russen unsre Gefangenen nach Sibierien schaffen lassen, so sollten wir die Russen dorthinschaffen, wo sie vor Hitze umkommen und dafs sie kein Tageslicht sehen würden." Diese Stelle war mir aufgefallen wegen der Unwahrscheinlichkeit der darin angestrebten Situation (vor Hitze umkommen und zugleich kein Tageslicht sehen). Ich forderte den Schüler daher zu näheren Erklärungen auf und fand, dafs er sich die von ihm angestrebte Situation allerdings nicht klar vorgestellt hatte, dafs es ihm vor allem aber auf folgendes angekommen war: die Russen können (seiner Meinung nach) Kälte sehr wohl ertragen, weil sie durch das Klima ihres Landes daran gewöhnt sind; um sie nun besonders zu quälen, sollen sie gerade in heifse Länder geschafft werden. — Im zweiten Beispiel entspringt das Raffinement weniger der Reflexion als dem Gefühl: „Diese Halunken müfsten sie verkehrt an den Baum hängen und mit dem Seitengewehre kitzel" („kitzeln" war wörtlich, nicht in übertragenem Sinne gemeint).

Wie das Grausamkeitsbeispiel der Feinde direkt ansteckend wirken kann, geht aus folgendem Zusammenhang hervor.

„Die Belgier sind rohe Menschen. Da ist es schon oft vorgekommen, das sie unsern armen Verwundeten sämtliche Glieder abgeschnitten haben. Jeder der bei so einer Tat erwischt wird, müſste gemattert werden bis in den Tod.“

Jedenfalls habe ich hier deutlich das Gefühl, daſs der Schüler zu dieser Forderung nicht etwa gekommen ist aus dem Gedanken heraus, Gleiches müſste mit Gleichem vergolten werden, sondern daſs es sich hier um eine unmittelbare psychische Infektion handelt; der Schüler hat es dem Feinde ordentlich abgesehen, „wie es gemacht wird“; wie der Feind den Verwundeten ein Glied nach dem andern abschneidet, so martert er den Feind allmählich bis in den Tod.

Besonders gehaſst wird natürlich England.

Ein Schüler will sogar lieber den Friedensschluſs hinausschieben als die Engländer ungestraft von dannen lassen (3): „Wenn nun unsre Feinde Frieden schlieſsen wollten, so währen wir nicht einverstanden. Denn Eng. land muſs noch was auf die Hosen bekommen.“ — Ein anderer hat schon eine gewisse Befriedigung seines Rachetriebes erlebt: „Unsere Mariene ist sehr auf dem Posten, sie war schon einmal an Englands Küste und beschossen mehrere Städte. Da haben die Engländer aber Angst bekommen und sind alle ins inere Land geflohen. Das habe ich ihn aber schon lange gegonnt“ (3).

Die Erfahrung lehrt, daſs die hier mitgeteilten Ausbrüche des Haſs- und Rachegefühls nicht vereinzelt dastehen. Unsere Sammlung zwar enthält nur noch eine Äuſserung, die ihnen an die Seite gestellt werden könnte, und zwar im Aufsatz eines dreizehn- oder vierzehnjährigen Knaben aus der Übungsschule des Breslauer Kgl. katholischen Lehrerseminars: „Ich wünschte nur, daſs ich auch schon Soldat sein könnte. Dann möchte ich den *Engländern* gegenüberstehen, welchen ich die Schädel mit dem Gewehrkolben einstoſsen würde, daſs ihnen Hören und Sehen verging.“ Doch liegt dies wohl nur daran, daſs keines von den anderen behandelten Themen so wie das betr. Brieger („Was ich über unsere Feinde denke“) Gelegenheit zu derartigen Eruptionen bot.

Als Grund seines besonderen Hasses gegen England gibt ein Schüler (6) an:

„Keiner der bisherigen Kriege ist dem Jetzigen an Gröſse und Furchtbarkeit gleich. Man nennt ihn einen Weltkrieg. Er wurde durch den Neid Englands entfacht. Daher hassen wir England mehr, als alle anderen Feinde.“

In den Mädchenaufsätzen stofsen wir auf das Moment des Hasses nur zweimal, und auch da handelt es sich lediglich um Berichte der betr. Mädchen über Kriegserfahrungen.

„Alles wünscht, dafs ein Luftschiff so bald als möglich über England fliegt, denn am gröfsten ist der Hafs gegen unsere Vettern über dem Kanal. Wenn sie von unseren tapferen Truppen geschlagen werden, ist der Siegesjubel doppelt so grofs" (27). — „Freude liegt auf allen Gesichtern, wenn unsere braven Krieger wieder etwas Grofses geleistet haben ... Anders ist es, wenn das Schicksal über uns bestimmt hat, dann liegt eine gedrückte Stimmung auf der Bevölkerung, und wohl mancher empfindet Hafs im Herzen gegen die, welche unser Vaterland vernichten wollen" (22, dreizehneinhalbjährig).

„Tief wurzelt die Abneigung gegen die Feinde in den jugendlichen Herzen. Bei den Grofsen wie bei den Kleinen finden wir das. Sie verstehen kaum, was es heifst, ‚Feind sein', und schon ist all der kindliche Zorn gegen diesen ‚Feind' gerichtet. Doch gilt der Grimm des Kindes nur den Gesunden. Bei den Verwundeten macht die Unschuld keinen Unterschied mehr, da kennt sie nur noch das allerbarmende Mitleid," heifst es im Aufsatz eines Seminaristen (30).

Die Kinderaufsätze unserer Sammlung freilich lassen nur Mitleid mit unseren deutschen Soldaten erkennen.

Beispiele aus Mädchenarbeiten hat diese Abhandlung bereits a. a. O. gebracht (S. 87 Zeile 15 ff., S. 76 Zeile 22 ff., in den „Aufsatzmaterialien" Nr. 6 S. 121 und Nr. 11 S. 123).

Auch die Aufmerksamkeit der Knaben wendet sich den Leiden unserer Soldaten oft genug zu, nie aber in unseren Aufsätzen (wie bei den Mädchen doch meistens) den Leiden bestimmter Soldaten.

Beispiele bringen vor allem Aufsätze der 1. und 2. Klasse der Übungsschule des Breslauer Kgl. katholischen Lehrerseminars:

„Undenkbare Strapazen hielten unsere tapferen Truppen aus und halten sie jetzt noch aus, nur um das Vaterland zu retten. Hungernd und frierend liegen sie jetzt in den Schützengräben, um den Feind zu erwarten, der eine offene Schlacht scheut." — „Auch unsere Soldaten haben viel Entbehrungen zu erdulden. So z. B. jetzt im Winter im Schnee. Sie haben ein sehr schlechtes Fortkommen." — „Viel Schreckliches haben wir schon gehört, was unseren Soldaten alles wiederfährt. Z. B. müssen unsere Soldaten oft an Kälte und Hunger leiden und oft erfrieren und erhungern, da es an nötigen Nahrungsmitteln und warmen Untersachen fehlt." — „Sie müssen tage- ja wochenlang im Schützengraben liegen ohne nur einmal zu schlafen. Sie frieren besonders in Rufslands Norden sehr. Oft

stehen sie bis an die Knie im Wasser." Dann fährt der Schüler fort: „Aber durch den Humor, welchen der Deutsche besitzt wird ihm manche schlechte Stunde erheitert. Viele Anekdoten geben uns einige Beispiele davon. So hören wir z. B., dafs im Schützengraben Klavier gespielt wurde."

Beachtenswert ist wohl auch, dafs es sich in den Knabenaufsätzen immer um Leiden der im Felde, nicht auch um solche der im Lazarett befindlichen Soldaten handelt (wie dies umgekehrt in den Mädchenarbeiten so gut wie ausschliefslich der Fall ist).

6. Pessimismus und Siegesfreude.

Die Aufsätze unserer Sammlung enthalten eine Reihe von Stellen, an denen vielleicht eine durch die Leiden des Krieges hervorgerufene pessimistische Stimmung der betr. Kinder zum Ausdruck kommt. Doch ist es fraglich, ob man in diesen Fällen wirklich pessimistische Anwandlungen der Kinder erkennen kann. In manchen dürfte es sich um den Ausflufs einer augenblicklichen trüben Stimmung, in anderen nur um (gefühlsloses?) Nachsprechen gehörter Urteile handeln.

Ein Knabe aus der 1. Klasse einer Brieger Volksschule (3) schreibt: „Würden wir nicht so eine gute Heeresleitung und keine mutigen Soldaten haben, dann könnten wir uns bald ergeben, denn unsere Feinde wollen uns vernichten. Wir können Gott danken, dafs es noch nicht so weit ist. Möchte aber doch dieser schreckliche Krieg ein Ende nehmen." — Ein Schüler der 1. Klasse einer Breslauer Volksschule (6): „Der Krieg bringt dieses Jahr viel Unheil und Kummer hervor. Viele Männer, der Frauen sind zur Fahne einberufen worden, und wie sie vieleicht gesagt haben zu ihrer Frau ‚ich komm wieder' sind schon viele gefallen. Auch viele Soldaten sind schon von uns in Siebirien gefangen. Da wir von so viel Feinden bedrängt werden, können wir nicht immer Siegen. Wir haben ja schon viel Siege erfochten, und Gott wird uns weiter den Sieg geben."

Die Arbeiten der Schüler aus der Breslauer Seminar-Übungsschule fallen unter den verschiedenen Aufsatzgruppen dadurch auf, dafs in ihnen so oft betont wird, wie der Krieg für unser Volk auch Leiden und Schrecken bedeutet: „Wir leben jetzt in einer sehr schweren Zeit." — „Eine furchtbare Zeit ist jetzt über uns hereingebrochen." — „Der Krieg ist ein Schrecknifs für die Menschen. Unheilverkündend und furchtbar brach er am 2. August 1914 über die Völker von Europa los." — In einem anderen Aufsatz wird darauf hingewiesen, dafs schon viele brave Krieger auf dem Schlachtfeld gefallen sind, dafs die meisten Waren teurer geworden sind, und dafs die Ostpreufsen heimat- und besitzlos geworden sind.

Hier mögen auch noch einige Äufserungen aus Aufsätzen von dreizehn- bis vierzehnjährigen Mädchen der Klasse 3b einer Breslauer Mittelschule (22)

angefügt werden, die Gedanken beim Eintreffen einer Siegesbotschaft wiedergeben, wie sie in anderen Aufsätzen nicht laut werden: „Viele mögen wohl bei dem Lesen eines Extrablatt wünschen und sagen: ‚Ach wenn doch bald ein solches Blatt den Frieden verkünden würde'." -- „Plötzlich hört man die Glocken klingen die den neuen Sieg einläuten; und mancher denkt: Würde dieses Glockengeläut doch den Frieden bringen." — „Wenn unsere braven Vaterlandsverteidiger einen sehr grofsen Sieg erfochten haben, läuten auch die Kirchenglocken, was die feierliche Stimmung noch erhöht. Viele blicken bei dieser Nachricht auch wehmütig und traurig drein, denn vielleicht hat jetzt ein lieber Sohn oder ein sorgender Vater sein Leben für das Vaterland gelassen."

Freilich scheint es sich in den letzten Fällen — den Darstellungen nach zu urteilen — nicht um ursprünglich den Verfasserinnen eigene Gefühle und Gedanken zu handeln, sondern um Einfühlung der Mädchen in fremdes Seelenleben.

Die normale Reaktion der Kinder auf eine Siegesbotschaft ist jedenfalls Freude und Jubel.

Bestimmend für den Charakter dieser kindlichen Reaktionen sind neben dem äufseren Reiz (der Gröfse des gemeldeten Sieges und dem unter Umständen winkenden Schulausfall) vor allem zwei innerpsychische Faktoren, nämlich soziale (nationale) und (besonders wohl) egoistische Strebungen. Das dürfte jeder bestätigt finden, der Kinder (hauptsächlich wenn eine ganze Anzahl von ihnen beisammen ist) beim Eintreffen einer Siegesmeldung beobachtet.

Unsere Aufsatzbände bringen zwei ganz deutliche Belege.[1] Die Lehrerin der 8. und 4. Klasse einer Breslauer Mädchen-Mittelschule (16 u. 18) berichtet: „Ihre (der gröfseren Kinder) Begeisterung steigt aufs höchste bei grofsen Siegen, wobei Hurrarufen und Liedersingen zu einem nicht endenwollenden Jubel wird. Natürlich ist die Aussicht des Schulfreihabens nicht ohne beträchtlichen Einflufs. Die Kleinen begeistern sich hauptsächlich für die grofsen Siege, die sie mit unglaublich hohen Ziffern angeben." — Ein dreizehn- bis vierzehnjähriges Mädchen aus der Klasse 3b einer anderen Breslauer Mittelschule (22) schreibt: „Wenn das Extrablatt schon morgens mit einem bedeutendem Sieg eintrifft, fällt die Schule aus, was besonders viel Jubel bei der Schuljugend hervorruft, und Herr von Hindenburg nocheinmal so beliebt wird."

---

[1] Neben einer ganzen Reihe auch hierher gehörender, aber weniger ausführlicher Bemerkungen.

7. Wie die Kinder sich ihrer eigentümlichen Stellung zu den Zeitereignissen bewufst werden.

Die Aufsätze unserer Sammlung weisen eine Anzahl von Fällen auf, in denen sich die Mädchen ihrer durch ihr Geschlecht bedingten eigentümlichen Stellung zu den Zeitereignissen bewufst werden und aus diesem Bewufstsein heraus reflektieren. So kommt den Mädchen mehrfach der Gedanke: „Wenn ich ein Knabe wäre, so . . .," und er wird dann oft fortgesetzt: „. . . da ich aber ein Mädchen bin . . ."

„Als mein Bruder auszog, um für das Vaterland sich selbst einzusetzen, da kam es mir besonders hart zum Bewufstsein, dafs ich nicht imstande bin, auf dem Schlachtfelde zu kämpfen. Darum mufste ich versuchen, dies durch etwas anderes auszugleichen. Meine Mutter sagte immer, wenn nur jeder seine Pflicht bis zum Äufsersten erfüllt, dann kann uns niemand bezwingen" (28, fünfzehnjährig). — „Oft aber, wenn ich lese, wie viele ihr Leben opferten, dann wünschte ich überall helfen zu können. So aber können es nur meine Gebete tun, die ich täglich zum lieben Gott emporsende" (23, zehnjährig). — „Wenn ich ein Junge wäre, möchte ich gleich mit ins Feld ziehen und dem Vaterlande dienen, wie es Alfons Köberle getan hat" (12, vierzehneinvierteljährig). — „Wenn ich ein Knabe wäre, so würde ich mitziehen, und den Feind im Feindeslande schlagen und besiegen helfen. Da ich aber ein Mädchen bin, so will ich den armen Kriegern warme Sachen stricken" (12, vierzehneinvierteljährig). — „Wäre ich ein Knabe, würde ich mich freiwillig Melden, und Franzosen, Engländer und Russen verdreschen" (12, vierzehnjährig).

Die Knaben äufsern den umgekehrten Gedanken in ihren Aufsätzen nie. Das mag ja nun zunächst daran liegen, dafs im Vordergrunde der durch den Krieg geschaffenen auffallendsten Situation eben das männliche Geschlecht steht. Aber es wäre nun auch hier wieder[1] zu fragen, ob denn bei anderen Situationen, die ganz offensichtlich vom Wirken der Frau beherrscht werden, dem Knaben Gedanken kommen, die den angeführten Gedanken der Mädchen entsprechen.

Doch nicht nur über ihre eigene Stellung zu den Zeitereignissen, sondern auch über die des weiblichen Geschlechts überhaupt machen sich die Mädchen Gedanken.

Die Sparsamkeit[2] bezeichnet eine siebzehndreivierteljährige Schülerin (29) geradezu als die Waffe der Frau. — Eine andere siebzehnjährige Schülerin derselben Anstalt schreibt: „. . . Und wir Frauen

[1] Vgl. oben S. 68 Zeile 8 ff.

[2] Vgl. auch oben S. 72 ff.

wollen nicht zurückstehen hinter den Männern, wir wollen auch teilhaben an den grofsen Kämpfen unseres Vaterlandes, drum wollen wir weiter helfen, und immer noch nicht genug getan haben wollen auf dafs man von uns auch einmal sagen kann, wie von den Frauen von 1813, ein grofser Teil der Siege gebührt den Frauen." — Im Aufsatz einer siebzehndreivierteljährigen Schülerin aus derselben Frauenschule eines Breslauer Privatlyzeums (29) wird davon gesprochen, dafs sich auch manche Frauen wünschen, den Heldentod durch eine feindliche Kugel zu finden. — Hingewiesen sei auf den als Nr. 12 der „Aufsatzmaterialien" S. 124 abgedruckten Aufsatz, der davon handelt, „was die moderne Frau zu leisten vermochte." In ihm wird auch mit Genugtuung berichtet, dafs einige Frauen bereits das Eiserne Kreuz erhalten haben. — Unsere Sammlung enthält noch mehr ähnliche Stellen.

Der Aufsatz einer neundreivierteljährigen Schülerin (20) über das Thema „Was ich während des Krieges für mein Vaterland getan habe" lautet: „Ich selbst kann als ein kleines Mädchen nicht mehr tun, als alle Tage zum lieben Gott zu beten das er unsern lieben Kaiser und unsere tapferen Soldaten gesund erhalten soll. Alles was ich nur ersparen kann gebe ich herzlich gern für unsere tapferen Soldaten. Das ist alles das ist alles was ich für mein liebes Vaterland tun kann. Mein Vatel kämpfte auch für das Vaterland er war schon tief in Rufsland ist aber unterwegs hingefallen und ist er jetzt noch in Behandlung."

An diesem Aufsätzchen ist vor allem interessant, wie dem kleinen Mädchen die besondere Lage, in der es sich infolge seines Geschlechts und besonders auch seines Alters befindet, zum Bewufstsein gekommen ist.

Den deutschen Jungen kommt bisweilen der Wunsch, schon alt und stark genug zu sein, um mit ins Feld ziehen zu können.

Ein Beispiel brachte diese Darstellung bereits S. 91 Zeile 28. — Noch ein anderes (3, dreizehneinhalbjährig): „Oftmals denke ich, wenn ich mit dürfte ich würde sie ordentlich helfen verdreschen. Aber ich bin noch nicht reif genug."

Schliefslich sei das Aufsätzchen eines kleinen siebenjährigen Schülers (4) hierher gesetzt:

„Ich habe ein bruder der ist im Felde in Frannkreich. Unt wir Den-[1] schen müssen käffen. Und wir Kinder können im warmen Bed schlafen."

---

[1] u ohne u-Bogen geschrieben!

8. Kriegs-Kindersprache.

Für das Studium der Kindersprache bieten unsere freien Aufsätze — und insbesondere die der „Kleinsten" — erklärlicherweise mancherlei Material. Doch kann es uns nicht darauf ankommen, dieses hier vollständig beizubringen. Sondern wir beschränken uns auf die Punkte, an denen es sich gerade um Kriegs-Termini handelt.

Zunächst seien einige Fälle von Kindesetymologie angeführt, aus denen ersichtlich ist, in wie eigenartiger Weise sich Kinder militärische und völkerrechtliche Fachausdrücke erklären.

„Deutschland wurde von den Konterbanden zum Kriege gereitzt" (6). — „Die Deuschen Soldaten liegen im Schützen graben und Schiefsen die Russen Tod. Die Deüschen schmeifsen mit Hand Granaten den Russen in die Hand und dan haben sie ein Loch in der Hand" (4). — Vielleicht gehört hierher auch: „Die Deutschen liegen im Schietzengraben und schiesen" (4).

Eine eigentümliche Kontamination der Inhalts- sowie der Wort-(Klang-)Vorstellungen, die mit „Krieg" und „Schlachtfeld" gegeben sind, scheint in folgenden Fällen (2) vorzuliegen:

„der Krik ist ein grozez Felt". — „Der KriK ist ein Kossas felt in franreich." (Ob vielleicht der eine Schüler vom anderen abgeschrieben hat, läfst sich nicht mehr feststellen.)

Ein zwölfjähriges Mädchen (18) hat in ihren Aufsatz die Ausdrücke „blaue Bohnen" und „Gulaschkanone" übernommen Hierin ist möglicherweise eine Spur von Humor zu entdecken, der in den Mädchenaufsätzen unserer Sammlung sonst ganz fehlt.[1]

Zum Schlufs ein Rätsel (2):

„irul fdischuei rus bbrg uscharb".[2]

9. Von der Einsicht der Kinder in die Zeitverhältnisse und vom Eindruck, den die Zeitereignisse auf die Kindesseele machen.

Am Schlusse dieses Teils stellen wir uns die Fragen: Wie steht es um die Einsicht der Kinder in die Zeitverhältnisse? Was

[1] Für Knaben siehe S. 81f.

[2] Die Lösung lautet nach Auskünften des siebenjährigen Knaben wahrscheinlich: „In Rufsland ist die Unterscheidungsschlacht (= Entscheidungsschlacht?)".

wissen sie vom Kriege und von den durch ihn daheim und draufsen hervorgerufenen Veränderungen? Welches Verständnis, was für ein Urteil haben sie? Aber auch: Welchen Eindruck macht der Krieg auf das Gemüt der Kinder?

Alle die vorangehenden Abschnitte haben ja bereits Material für die Beantwortung dieser Fragen beigebracht. Wir erinnern uns noch einmal besonders daran, wie der Krieg das kindliche Spiel beeinflufst, wie er die Kinder zur Liebestätigkeit anregt, wie er religiöse Gefühle und Gefühle des Hasses und Mitleids, der Trauer und der Freude weckt, wie er der Kindesetymologie Ansatzpunkte bietet, wie sich die Kinder der „Wichtigkeit" ihrer Hilfstätigkeit und ihrer durch Alter und Geschlecht bedingten eigentümlichen Stellung zu den Zeitereignissen bewufst werden, wie sie den Aushungerungsplan der Feinde zu vereiteln gedenken.

Auch der folgende Abschnitt über die historische Bedeutung unserer Sammlung wird noch manches hierherpassende Material bieten — besonders soweit es sich dort um von den betreffenden Kindern selbst Erlebtes handelt. Dabei werden wir vor allem auch zu sprechen haben von der Einsicht in durch den Krieg veranlafste Veränderungen wirtschaftlicher Natur. Diese Veränderungen sind natürlich in erster Linie den Kindern ärmerer Volksschichten fühlbar nahegetreten, und Aufsätze von Volksschulkindern bieten uns daher hier das Hauptmaterial. Nun wäre es aber besonders interessant und wichtig, zu erfahren (nicht blofs, was die Kinder von den Verhältnissen wissen, in denen sie selbst leben, sondern auch gerade), wieweit die Einsicht der Kinder in die Veränderung der Lebensumstände anderer Volksschichten hineinreicht. Zur Erforschung dieses Punktes müfsten wir nun über Aufsätze aus höheren Schulen verfügen, die sich mit diesem Thema befassen. Gerade hier mufs man es auf das allerlebhafteste bedauern, dafs für die Sammlung keine Aufsätze aus höheren Knabenschulen eingegangen sind. Die Erforschung dieses Punktes wäre wahrlich nicht „nur" von psychologischer, sondern auch von pädagogischer und vor allem von nationaler Bedeutung! Hierhergehörige Aufsätze aus höheren Mädchenschulen (Privatschulen!) stehen uns zur Verfügung, und es sei besonders auf den bereits erwähnten[1] Aufsatz[2] hingewiesen, der

[1] S. 96 Zeile 9.

[2] Abgedruckt als Nr. 12 der „Aufsatzmaterialien", S. 124.

von einem treffenden und liebevollen Verständnis der Bedürfnisse anderer Volksschichten Zeugnis ablegt. —

Nach Durchsicht der in unserer Sammlung vereinigten Aufsätze wird man sagen können, dafs diese Kinder im grofsen und ganzen um die Ereignisse der Zeit Bescheid wissen und sie auch richtig beurteilen. Dabei hervortretende Geschlechtsunterschiede sind bereits oben (S. 71 f.) behandelt worden.

Hier kommt es uns zunächst nur noch darauf an, einige besonders auffallende Abweichungen vom Durchschnitt (nach der negativen und der positiven Seite) hervorzuheben.

Die Gruppe der „Kleinsten" war bereits für sich zu behandeln.[1]

Bei den älteren Kindern waren zwar nirgends so „eigenartige" Auffassungen festzustellen, wie sie bei den „Kleinsten" oft zutage treten. Doch mangelt es auch ihnen verschiedentlich an Einsicht in die Zeitverhältnisse. Und zwar beruht dieser Mangel teils auf Unkenntnis der Sachlage, teils auf Urteilslosigkeit (wobei freilich noch gefragt werden könnte, ob die erstgenannte „Unkenntnis" vielleicht in diesem oder jenem Fall auch auf Urteilslosigkeit zurückzuführen wäre).

Unkenntnis: Eine etwa zehnjährige Schülerin der 4. Klasse einer Breslauer Volksschule (11) schreibt: „Wenn er (= Hindenburg) nicht die Russen aus (!) Schlesien vertrieben hätte so wären wir heute und unser Schlesien unter rusischer Herrschaft!" Freilich kann es zweifelhaft erscheinen, ob hier der Fehler im Gedanken selbst oder blofs in seiner sprachlichen Formulierung liegt. Trifft das zweite zu, dann ist diese falsche Formulierung möglicherweise aus einer besonderen Gefühlsbetontheit der in Betracht kommenden Vorstellungen heraus zu verstehen: Die Gefahr eines Russeneinfalls drohte für unser Schlesien einige Zeit recht ernsthaft. Sie lastete damals unmittelbar auf vielen Gemütern Erwachsener, und diese Stimmung mufste sich natürlich auch Kindern mitteilen. Und als dann die Nachricht kam, jede Gefahr sei behoben, da war von vielen ein Alp genommen, der sie wirklich gedrückt hatte, da mochte es ihnen so vorkommen, als habe sie Hindenburg von etwas befreit, das ihnen tatsächlich schon im Nacken gesessen hatte. Und aus solchen Empfindungen heraus liefse sich vielleicht die obige Formulierung erklären. „Aus Schlesien" dürfte dann nicht streng lokal genommen werden, sondern nur als ein starkes Wort, in dem der ganze Komplex der hier schwingenden Vorstellungen und Gefühle um Ausdruck ringt. Aber —:

---

[1] S. 82 ff.

dies möge nur als eine beiläufige Bemerkung aufgefafst werden; man mufs in der Deutung dieser Kinderaufsätze sehr vorsichtig sein und sich entschieden davor hüten, etwas hineinzuinterpretieren, was in ihnen gar nicht enthalten ist. — In einem um Ostern 1915 geschriebenen Aufsatz (6) ist vielleicht der Wunsch der Vater des Gedankens gewesen: „Die Deutschen stehen schon bei den ersten Vorts von Warschau."

Urteilslosigkeit: Ein Schüler aus der 1. Klasse einer Brieger Volksschule hielt, wie er auch auf besonderes Befragen nochmals erklärte, folgendes buchstäblich für möglich (3): „Wir werden ihn (= den Hauptfeind England) eines Tages schlagen und es wird dann kein England mehr geben." — „Die Unterseeboote die versenken jedes englische Handelsschiff" (6). — „England wird auch bald am Hungertuche nagen müssen" (6). — In zwei Aufsätzen (11) wird von Hindenburgs „sehr hohem Alter" gesprochen: „Hindenburg ist schon sehr alt, und er könnte bald sterben, darum hat das Volk Angst." „Der Hindenburg ist schon sehr alt und viele Leute bangen um sein Leben." In den diesen Aufsätzen zehnjähriger Mädchen aus der 4. Klasse einer Breslauer Volksschule beigegebenen Erklärungen heifst es: „Die Bemerkung über das hohe Alter Hindenburgs in zwei Arbeiten führe ich auf die Abbildungen, die den Kindern vielfach vor Augen kommen, zurück, die scheinbar die meisten sehr enttäuschten." Diese Erklärung kann richtig sein; denkbar ist ferner, dafs hier ein Kind vom anderen abgeschrieben hat.

Wenden wir uns nun von der negativen zur positiven Seite!

In einem Knabenaufsatz (3) finden sich die Sätze: „Die Japaner sind sehr komische Gesellen. Es wundert mich sehr dafs sie den Krieg mit Rufsland schon vergessen zu haben scheinen."

Handelt es sich hier vielleicht in der Hauptsache noch um ein blofses Nachsprechen dieses in der ersten Zeit des Krieges ja oft geäufserten Gedankens, so bekundet eine Stelle (3), an der gesagt wird, England habe noch „eine Anzahl anderer Nebenfeinde (!!) beredet, mit gegen uns zu ziehen", doch wohl des Verfassers eigenes politisch-historisches Urteil (das er sich natürlich unter Umständen auch erst auf Grund irgendwelcher Belehrungen „zu eigen gemacht" haben kann).

Hingewiesen sei auf die als Nr. 18 und 19 in den „Aufsatzmaterialien" S. 128 abgedruckten Arbeiten.

Beachtenswert ist die unmittelbare Zusammenstellung von Unschuld und Schuld (Objektivität des Urteils?) in folgenden Sätzen (3):

„Das Russenvolk ist an dem Krieg nicht schuld. Sie wollten ja keinen Krieg. Sie sind dazu gezwungen. Die grausamen Russen drangen in Ost-

preufsen ein und richteten grofsen Schaden an." Freilich ist dabei zu bemerken, dafs es sich wohl nicht beidemal um ganz genau dieselben Subjekte handelt, von denen die Aussagen gelten. „Das Russenvolk" meint wohl die Russen, sofern sie von der Kriegspartei des Hofes zum Kriegsdienst gezwungen wurden, „die grausamen Russen" aber sind die Russen, sofern sie eben gegen uns zu Felde ziehen.

Dieses Beispiel gehört in gewisser Weise schon in die Reihe recht interessanter Gegenüberstellungen, die gleichfalls von guter Einsicht zeugen.

Ein dreizehnjähriger Schüler der Übungsschule des Breslauer Lehrerseminars schreibt: „Während draufsen gekämpft wird, arbeitet im Vaterland still die Schar der Frauen und Mädchen. Auch der Krieg hat seine schönen Seiten. Er ruft den Opfermut des deutschen Volkes wach, . . ." — „. . . Aber ein Krieg ist nicht Segenbringend für ein Land, denn der Krieg schlägt viele und grofse Wunden. Aber für manchen ist der Krieg Segenbringend, denn viele lernen dadurch sparen, die Liebe zu Gott und die Liebe zu den anderen Menschen" (9 oder 10). — Ein dreizehn- bis vierzehnjähriges Mädchen (22) zeigt sich ergriffen vom Gedanken an zwei „Entscheidungen": „. . . man harrte ängstlich und mit grofser Spannung der Entscheidung, die über Deutschland fallen sollte, und sie liefs nicht lange auf sich warten, sie lautete: der Krieg ist erklärt! . . . Jetzt sind schon viele Monate seit den schrecklichen Tagen der Mobilmachung verflossen. Viele haben schon ihr Leben dem Vaterland geopfert, und man wartet wieder auf eine Entscheidung, aber sie hat nicht die Bedeutung wie jene im Juli, sondern die, dafs dieser schreckliche Krieg bald ein Ende haben wird, und Deutschland, so Gott es will, grofs und stolz dasteht." — Eine Schülerin der ersten Klasse eines Breslauer Privat-Lyceums (27) berichtet, wie es ihr zunächst gar nicht klar gewesen ist, was es heifst: „Krieg!", wie sie dann aber auf einmal begriffen hat. Dieser Aufsatz ist als Nr. 13 der „Aufsatzmaterialien" (S. 125) abgedruckt.

Hier mögen auch die in unseren Aufsätzen enthaltenen Fälle spontaner Erinnerung an zu Beginn des Krieges stark gefühlsbetonte Tatsachen mitgeteilt werden.

„Dafs die Deutschen so schnell durch Belgien gekommen sind, haben wir den neu erfundenen Kruppschen 42 cm Brummern zu verdanken" (3). — Die Russen sind „in unsern Augen nicht viel wert. Umsoweniger als sie vor Kriegsausbruch so heuchelten" (3). — „Die Japaner, die bei uns die Kriegskunst erlernt haben, nehmen uns jetzt Kiautschau weg. Sie sind nichts anders als grofse Schufte" (3). — „Am Anfang des Krieges wurde mit den Feinden viel Spafs gemacht. Wir sagten, jeder Schufs ein Rufs', jeder Stofs ein Franzos'" (3).

Schliefslich sei wiedergegeben, was ein Seminarist (30) über die Wirkung des Krieges auf das Gefühlsleben und die Charaktergestaltung der Kinder berichtet und über

die neue Interesseneinstellung, die sich im Unterricht offenbart.

„Wenn einer unserer Mitschüler aus dem Schützengraben auf Urlaub ist und im Seminar Besuch macht, dann stehen die Kinder in weitem Umkreise und sehen mit scheuem Staunen auf den Herrn ‚Lehrer‘, der ‚auch im Kriege ist‘. Die dreizehn- und vierzehnjährigen wollen es nicht so zeigen, aber die helle Freude über den Soldaten leuchtet doch aus den Augen, die es noch nicht gelernt haben, sich Zwang aufzuerlegen. Und so sind sie alle in unserer Seminar-Übungsschule! Wo die Kleinen nur bewundern, da möchten die Grofsen schon selbst mitmachen. Was bei ersteren Liebe und Glaube ist, wird bei letzteren zur Begeisterung. Überhaupt ist die Begeisterung allgemein. Alles andere versinkt vor diesem einen Gefühl, das die kindliche Seele in dauernder Spannung hält. Unverträglichkeit, Beleidigtsein, Trotz, Unaufmerksamkeit schwinden wie die grauende Nacht vor dem siegenden Tag, wenn die Seele dem Krieg sich öffnet. Ich gebe Erdkunde in Klasse 4. Da weifs nun der schlechteste meiner Schüler, wo die Argonnen liegen und was dort geschieht. Und von den Mädchen zeigt selbst das zurückgebliebenste mit Eifer und Freude Lyck und die ‚Masurischen Seen‘. Und wie sie mich mit glühenden Wangen fragen nach den Karpathen, nach Krakau, Czenstochau, Lodz und Warschau. Ja auch den Aufenthalt unserer Flotte, Kiel, mufs ich ihnen zeigen und davon erzählen. Da zeigt sich denn die unverwüstliche Frische der Kindesseele, die das Farbenreiche des Krieges unermüdet gern und willig aufnimmt. Eine wichtige Forderung für den Unterricht ergibt sich daraus von selbst. — Im Zeichnen ist's nicht anders. Am Ende der Zeichenstunde sind gewöhnlich ein paar Minuten übrig, in denen die Kinder frei an der Wandtafel zeichnen. Da malen sie denn jetzt nichts als Helme, Aeroplane und Kriegsschiffe. Einer versucht sogar Hindenburg wiederzugeben. Und auf jedes freie Stückchen Papier zeichnen sie das ‚Eiserne Kreuz‘. Da wird selbst der Unbegabteste zu einem kleinen Meister. Auch alle Scheu, das Geschaffene zu zeigen, verliert sich hier. — Auch den Stolz hat der Krieg in den Kindern geweckt und zwar einen gesunden Stolz. So fragte ich eines der Kinder, ob es Angehörige im Kriege habe. Als es bejahte, sprangen sofort auch die anderen auf, die Vater oder Bruder ‚draufsen‘ haben. Mit leuchtenden Augen erzählten sie, wo die Einzelnen im Felde stehen. Die aber niemanden im Kriege haben, senkten still den Kopf, wie beschämt. Da tröstete ich die Knaben damit, dafs sie dafür die Russen später um so tüchtiger verhauen werden. Nun waren die Augen der Mädchen fast angstvoll auf mich gerichtet. ‚Und wir?‘ ‚Ihr werdet Rote-Kreuz-Schwestern, wenn ihr grofs seid‘, sagte ich. Da war der Friede hergestellt, und alle waren stolz, dafs sie auch etwas für's Vaterland tun können.“

II. Historische Bedeutung der Aufsatz-Sammlung.

Wir sprachen bisher von den rein-psychologischen Einsichten, die wir durch das Studium unserer Aufsatzsammlung gewinnen.

Diese Aufsätze haben aber auch historische Bedeutung, oder vielmehr: sie können solche einst erhalten, indem sie dem Geschichtsforscher als „Quellen“ dienen. Daher sollten sie für spätere Zeiten sicher aufbewahrt werden!

Auch frühere Epochen sind von der Geschichtsdarstellung psychologisch erfaſst worden (freilich in der Regel mit Hilfe einer „Psychologie“, die sich der Forscher für seinen Hausgebrauch zurecht gemacht hatte[1]). Aber von dem ganz besonderen psychischen Einfluſs, den groſse Zeitereignisse auf die Kinder ausgeübt haben, von der eigentümlichen Reaktion der Kindesseele auf jene Ereignisse erfuhr man dabei nichts. Und doch stellen gerade die Kinder, die Jugendlichen diejenige Generation dar, die, wenn erst die eigentlichen Akteure der gewaltigen Zeit ins Grab gesunken sind, nicht nur die Erlebnisse jener Jahre in lebendiger Mitteilung den Nachfahren überliefert, sondern dann auch das Erbe, zu dem in ihrer Jugend der Grund gelegt wurde, selbst zu verwalten und auszugestalten hat. Und wie sie dann dabei verfährt — sollte das nicht wenigstens zum Teil zu erklären sein aus dem, was sie früh erlebte, aus Einstellungen, die einst ihr kindliches Denken, Fühlen und Handeln erhalten hat?

Dem künftigen Historiker dürfte auch das in den vorangehenden Abschnitten dieser Arbeit zusammengetragene Material willkommen sein, wenn er einst daran geht, die gewaltigen seelischen Wirkungen zu schildern, die der Krieg in unserem Volke ausgelöst hat.

In diesem Abschnitt stellen wir zunächst nur noch solche Aufsätze oder Abschnitte aus ihnen zusammen, in denen die Kinder über die Zeitereignisse und Zeitverhältnisse, hauptsächlich selbsterlebte, berichten, also ein Stück zeitgenössischer Geschichtsschreibung jugendlicher Autoren. „Kriegsmemoiren von Kindern“ könnten wir es nennen, wenn diese Aufsätze zum Zweck der Erinnerung geschrieben worden wären.

Ob damit vielleicht zugleich auch dem Literar-Historiker etwas geboten wird? Sollte das, was man „Literatur“ nennt, nicht erst dann vollkommen gewürdigt werden können, wenn

---

[1] Womit die groſse historische Intuition in keiner Weise angetastet werden soll!

man diese „Literatur“ zusammenhält mit dem Erlebnisinhalt, der sprachlichen Darstellungsfähigkeit und Darstellungsart ihrer Epoche überhaupt? Und wenn man dies zugesteht — darf man dann vor den Darstellungen der Jugendlichen Halt machen?

1. Kriegsanfang.

Zur Zeit der Sommerferien brach der Weltkrieg aus und bereitete dem Ferienaufenthalt so mancher Kinder ein jähes Ende. Hals über Kopf mufsten viele abreisen, um noch rechtzeitig vor Sperrung der Bahnen ihren Heimatsort zu erreichen. Die Heimreise bot unauslöschliche Eindrücke bisher völlig ungewohnter Art: Sämtliche Bahnstrecken und insbesondere die Brücken und Stationsgebäude plötzlich militärisch bewacht, auf allen Bahnhöfen ungeheure Menschenmengen (Feriengäste, die heim wollen, Reservisten, die zu den Fahnen eilen), von nichts anderem wird geredet, geschrien als vom Krieg, der nun anbrechen mufs; Väter und Brüder, die den Waffenrock nun auch wieder anziehen werden, treffen bereits unterwegs die erforderlichen Anordnungen. Und nun zu Hause! Schon der Bahnhof streng bewacht; niemand darf durch, der sich nicht legitimieren kann; die Kirchtürme mit Militärposten besetzt, die Ausschau halten; des Nachts das Licht mächtiger Scheinwerfer, die den Himmel absuchen; bald machen sich starke Veränderungen im wirtschaftlichen Leben bemerkbar; usw. Einige Tage höchster Spannung; dann endlich am 1. August: „Mobilmachung befohlen!“ Und nun nimmt das militärische Treiben immer mehr überhand.

Nr. 14—16 der „Aufsatzmaterialien“ S. 126ff. bringen Aufsätze, die diese Zeit des Kriegsanfangs behandeln.

Die Erregung, die sich der Gemüter bemächtigt hatte, zeitigte freilich auch manche weniger erfreuliche Erscheinungen. So artete eine durchaus berechtigte Vorsicht recht bald in eine fast pathologische Spionenfurcht und Spionenriecherei aus.

„Das Leben und die Erregung, die in der ersten Zeit in Breslau herrschte, war furchtbar. Fast jeder zweite Mensch wurde als Russe verhaftet. Aber mindestens dreiviertel waren friedliche Bürger, die jetzt der Wut der Menge ausgesetzt waren. Auch viele Ausländerinnen werden auf die Bahnhöfe gebracht, von wo aus sie unter Bewachung nach ihrem Lande gebracht werden“ (27). — „Jedes Dorf mufste wegen der feindlichen Autos bewacht werden. Am schönsten war es, wenn es hiefs, dafs ein Auto durchkommen müsse. Lange Stangen wurden über die Landstrafse

gelegt, und Erntewagen quer über den Weg gestellt. Davor standen die paar Männer, die noch zu Hause waren, mit Flinten über den Schultern" (27). — „Benahm sich jemand auffällig, so wurde er, der Spionage verdächtig, festgenommen. Meist waren es Russen als Krankenschwestern, Zigeunerfrauen oder deutsche Soldaten verkleidet. Oft kam es auch vor, dafs Unschuldige abgefafst wurden" (22). — „Ein Auto jagte dem andern nach, eins verfolgte sogar ein französisches Auto. An jedem Bahndamm standen Doppelposten. Wagen und Radfahrer wurden angehalten. Einige Spione wurden festgenommen und vor das Kriegsgericht gestellt. Zwei Spione hatten sich als Krankenschwestern verkleidet, fuhren mit der Strafsenbahn und bezahlten. Das fiel dem Schaffner auf, er rief einen Schutzmann, welcher die Spione herausholte und auf die Wache führte. Aus den Häusern, die abgebrochen werden sollten, wurde auf die Posten geschossen. Als ich dann nach Hause ging und auf den Vorbau trat, hörten wir auf dem Bahndamm der Gräbschnerstrafse schiefsen. Am zweiten August hörten wir, dafs sie nach russischen Spionen geschossen hätten" (17). Usw.

Von dieser „Spionitis" wurden erklärlicherweise auch die Kinder erfafst. Auch in diesen Fällen ist der Affektbetontheit der Vorstellungen ein bedeutender Einflufs auf die Urteilstrübung zuzuschreiben (vgl. oben S. 84f.). Im Laufe der Zeit ist in diesem Punkte die Affektbetontheit schwächer und die Urteilsfähigkeit besser geworden.

„Im Anfang des Krieges war die Begeisterung auf der einen Seite und die Neigung zu Spionenfurcht und dem Weitererzählen unglaublicher Gerüchte bedeutend lebhafter als jetzt. Die Kinder haben sich beruhigt und sind im Urteil kritischer geworden." Diese Mitteilungen, die sich zunächst nur auf einige Klassen (16 und 18) bezogen, haben allgemeine Geltung.

2. Kriegszeit.

Welche Wirkung der Ruf: „Ein Extrablatt!" auf der Strafse ausübt, wird uns in einer ganzen Reihe von Aufsätzen anschaulich geschildert.

„‚Ein Extrablatt, ein Extrablatt!' tönt es durch die Strafsen. Fenster klappern, Türen gehen, alles rennt auf die Strafsen um die Neuigkeit zu hören. Diejenigen, die ein Extrablatt kaufen, sind bald von schaulustigen Leuten umdrängt, die eifrig mitlesen" (6). — „Ein Extrablatt! Ein Extrablatt! Neueste Ausgabe! So schalt es durch die Strafsen Breslaus. In dem Blatte steht der Bericht über ein Sieg des Generalfeldmarschall Hindenburg, und diese Nachricht wird mit grofsem Jubel von den Bewohnern empfangen. Viele umringen den Verkäufer, und es dauert nicht lange, so hat er kein einziges Blatt mehr. Auch an den Fensterscheiben der Kaufmannsläden sieht man bald ein solches hängen, und wiederum drängt sich alles herbei um die Siegesbotschaft zu lesen. Selbst die Glocken läuten

bei der Ankündigung des Sieges. Jeder freut sich über das was unsere tapferen Truppen leisten" (6).

Aber auch die Not, insbesondere die wirtschaftliche Not, die die Kriegszeit bringt, lernen die Kinder kennen.

„Was sich bei uns zu Haus durch den Krieg verändert hat.

Mein Vater bringt nicht mehr soviel Geld nach Hause, als in der Friedenszeit. Wir bekommen nicht mehr soviel Brot, und wir bekommen keine Vesper mehr, und zweites Frühstück auch nicht. Wir essen keine Wurst und keinen Kuchen mehr, weil wir nicht soviel Geld bekommen. Wir essen auch kein Fleisch mehr zu Mittag. Wir haben auch nicht soviel Geld das wir unsere Werkstatt und die Stube bezahlen können" (11, zehnjährig). — „Jetzt in der Kriegszeit, hat die Mutter sehr viel kummer. Denn man verdient nicht mehr so viel. Viele Männer müssen jetzt in den Krieg. Dafs wir der Mutter freude machen, sollen wir in der Schule fleifsig sein" (11, neunjährig). — „Wir haben auch nicht soviel Geld das wir unsere Werkstatt und die Stube bezahlen können" (11). — Hingewiesen sei auch auf Nr. 17 der „Aufsatzmaterialien", S. 128.

Ein Beispiel dafür, wie solche Not unsere ärmeren Volksgenossen in ihrem Pflichtgefühl und in ihrer Vaterlandsliebe doch nicht irre macht, bietet der Aufsatz einer Breslauer Volksschülerin (12):

„Auf dem Bahnhof war der Abschied noch schwerer; denn meine Mutter sann immerfort nach, wie sie würde mit dem Gelde reichen. Ohne den Vater haben wir nicht soviel Verdienst, und meine Mutter bekommt auch nicht soviel Unterstützung. Aber das mufste so sein; denn mein Vater hat das alles aus Liebe zum Vaterlande."

Weihnachten 1914 wurde wohl in vielen deutschen Familien ähnlich gefeiert, wie es ein elfjähriges Mädchen (17) in Briefform geschildert hat:

„B . . ., den 14./1. 1915.

Liebe Tante Klara!

. . . Das Fest war ziemlich traurig, denn viele brave Vaterlandsverteidiger mufsten auf dem Felde der Ehre ihr Leben lassen. Unzählige Tränen flossen an dem Tage. Bei vielen fehlte der Christbaum. Da wir alt genug sind, um zu verstehen in welcher grofsen Zeit wir leben, waren unsere Wünsche gering. Wir zogen vor, den Armen kleine Freuden zu bereiten. Wir kleideten ihre Puppen an, und die Eltern gaben uns Süfsigkeiten und anderes, das wir den Kindern überreichten, deren Väter im Felde stehen. Unseren lieben ‚Feldgrauen' sandten wir kleine Weihnachtspakete, worein wir Strümpfe, wollene Beinkleider, Zigarren, Tabak, Rum und Schokolade legten. Als der Lichter Glanz erstrahlte, gedachten wir unserer braven Truppen, die um die Freiheit des deutschen Vaterlandes kämpfen. Der Baum erfreute uns wie andere Jahre. Das Fest war still und ernst. Wir sagten unseren lieben Eltern Gedichte auf, und sie schenkten

uns Kleinigkeiten, worüber wir uns sehr freuten. Hoffentlich hast Du das Weihnachtsfest gesund und gut verlebt. Möge der Krieg bald zu Ende sein und zu unseren Gunsten ausfallen. . . .“

Der hier beschriebene Verzicht der Kinder zugunsten der Armen und Krieger war zu diesen Weihnachten keine Seltenheit.

Ob folgender Fall, in dem ein zehnjähriges Mädchen, dessen Vater Friseur ist (20), erzählt, wie sie ihren Haarschmuck preisgab, etwa nach berühmtem Muster etwas zugestutzt ist, war nicht mehr festzustellen:

„Ich liefs mir meine Haare abschneiden und verkaufte sie. Von diesem Gelde kaufte ich Wolle und strickte Strümpfe. Diese schickte ich zu meinem Onkel, der indes Soldat geworden ist.“

Soldatenzüge werden überall aufs herzlichste begrüfst, und wo und wie man nur kann, sucht man die Tapferen durch Liebesgaben zu erfreuen.

„Kommt man in die Nähe eines Bahndammes, so hört man öfter von einem vorüber fahrenden Zuge den Ruf: „Auf Wiedersehen!“ Das sind unsere ins Feld ziehende Krieger. Aus vollem Herzen erwidern wir diesen Ruf und unsere Gebete begleiten sie“ (17, elfjährig). — „An den Bahnstationen sind viele Frauen- und Mädchenhände tätig, um ihren Vaterlandsverteidigern einen letzten, liebevollen Dienst zu erweisen. Auf geradezu rührende Weise bewirten sie die hungrigen „Graujacken“, geben ihren trockenen Kehlen ein Schluck frisches Wasser und überreichen ihnen vor der Abfahrt die schönsten Liebesgaben“ (27). — „Ein Zug mit verwundeten Soldaten braust heran. Ihnen reichen Frauen und Mädchen Erfrischungen hin. Trotz allen Verwundungen und Gebrechen sind die Soldaten sehr heiter, das merkt man besonders an den Aufschriften der Eisenbahnwagen, z. B. ist eine davon, die ich sehr häufig las:

Nikolaus, Nikolaus wir reifsen dir den Spitzbart aus,
wir hängen dich an die Siegessäule,
dafs du aussiehts wie 'ne Eule“ (22, zwölfjährig).

Wie die letzte Probe, so berichtet auch der Aufsatz eines fünfzehnjährigen Mädchens (25) vom Soldatenhumor:

„Als am 7. 8. Artillerie auf dem Bahnhof hielt, sahen wir zu unserem Erstaunen recht niedliche, kleine Pferdchen; (aber etwas sehr struppig) wir dachten uns sofort, dafs das Kosackenpferde waren und fragten deshalb einen Unteroffizier, welcher uns sagte: „Tja, ja, wir kommen aus Rufsland, und diese Pferde sind Kosackenpferde; aber wir haben noch wat schönres, kommen Sie bitte einmal“; er führte uns bis an einen offenen Viehwagen, stieg hinein und brachte einen hübschen, schwarzen Köter heraus, welcher wie er uns ganz ernst versicherte, kollosale Ähnlichkeit mit den polnischen Juden habe. — Die Aufsenseite der Züge glich einem Witzblatt. Da sah man verschiedene Spottverse über den Zaren, über

König Georg u. s. f. Teils zeigten die Wagen auch Bilder, über die man lachen mufste, dafs einem die Tränen in die Augen traten, besonders dann, wenn man die Erklärungen dazu von den Soldaten hörte."

3. Abschied und Heimkehr von Angehörigen.

Im folgenden mögen Mitteilungen aneinandergereiht werden, die vom Abschied zum Heere eingezogener Angehöriger handeln und davon, wie sich das Familienleben dann gestaltet hat.

Der Abtransport der Eingezogenen vollzog sich in vielen Fällen so rasch, dafs sie nicht einmal mehr von der Familie Abschied nehmen konnten.

„Am 2. August 1914 zog mein Bruder ins Feld, wir konnten von ihm nicht Abschied nehmen, weil der Befehl plötzlich kam" (5). — „Meine Mutter dachte, er mufs sich vorstellen gehen. Nachmittag brachte ein brauner Radler die Sachen. Meine Schwester wurde ein Tag vorher in das Krankenhaus gefahren, ich war in Liegnitz. Meine Mutter schrieb, komme eiligst nach Hause. Um $^1/_2$7 Uhr bekam ich den Brief. Sogleich zog ich mich an. Um $^1/_2$9 Uhr ging der Zug. Ich fuhr III. Klasse. So war ich um $^1/_2$11 zu Hause. Wir konnten nicht zusammen Abschied nehmen. Nach zwei Tagen bekamen wir einen Brief, das der Vater auf der Reise nach Rufsland ist. Er wünschte uns ein fröhliches Wiedersehen" (12).

Doch erfahren wir auch von Fällen, in denen die Einziehung nicht so plötzlich kam.

In einem Aufsatz (12) wird erzählt, wie sich die Familie noch einmal photographieren liefs. — „Wie mein Vater von uns Abschied nahm. Am 2. August des Jahres 1914, welches der 1. Mobilmachungstag war, mufsten viele Väter und Brüder aus den Familien Abschied nehmen. Da ahnte auch schon mein Vater, dafs er eingezogen werde. Was er sagte, ging auch in Erfüllung" (8, vierzehneinvierteljährig).

Nur einmal (22) wird von einem dreizehnjährigen Mädchen die sehr verbreitete schöne Sitte erwähnt, dafs die Angehörigen den Ausziehenden mit Blumen schmückten.

Wie Eingezogene von Kindern zur Bahn geleitet wurden, erfahren wir im folgenden:

„Da es dann zu regnen anfing, wünschte meine Mutter, dafs wir nach Hause gehen sollten, aber auf unser Bitten durften wir mitgehen. Mein Bruder war stolz darauf, dafs er das Gewehr tragen durfte, während meine kleine Schwester das Kochgeschirr trug" (22, dreizehnjährig).

In einigen Mädchenaufsätzen (12) wird berichtet, wie die Angehörigen sich bemühten, ihre Tränen zurückzuhalten,

um den Scheidenden das Herz nicht noch schwerer zu machen.

„Bei seinem Weggange mufsten wir uns freilich halten, dafs wir nicht weinen brauchten, denn wir wollten ihm den Abschied nicht gar zu schwer machen.“

Vom Trennungsschmerz eines jungen Ehepaares erzählt folgender Aufsatz eines vierzehnjährigen Knaben (8):

„Als mein Bruder ins Feld zog.

Am 31. Juli bekam mein Bruder Order, dafs er sich plötzlich stellen mufste. Er war gerade in die Stadt gegangen. Als seine Frau den Brief öffnete, war's ihr, als ob sie einen Schlag vor den Kopf bekommen hätte. Sie kam zugleich zu uns herüber und weinte und schrie und sagte, dafs der Franz sich heute noch bis 10 Uhr abends stellen mufs. Jetzt mufsten wir ihn suchen gehen in die Stadt. Um 8½ Uhr hatten wir ihn getroffen. Als er es hörte, fing er auch an zu weinen. Um 9¾ Uhr war er bei uns mit seinem Pakete schon gepackt. Die Eltern und seine Frau begleiteten ihn an die Kaserne. Das Herz war ihm so schwer, das er garnicht hineingehen wollte. Aber der Vater redete ihm zu, und er ging hinein. Nach 5 Tagen rückten sie ins Feld.“

Trauer und Stolz zugleich erfüllt das Herz der Daheimbleibenden beim Abschied:

„Wie traurig wir auch waren, als er (der Vater) wegging, freuten wir uns doch, dafs wir auch einen Soldaten in der Familie haben“ (12). — „Nun gingen wir traurig, aber doch stolz auf unseren Bruder, dafs er nun auch unser liebes Vaterland mit verteidigen kann, nach Hause“ (22).

Wie sich die Daheimgebliebenen allmählich an die Trennung von den Hinausgezogenen gewöhnen, deuten folgende Stellen an:

„Die ersten Tage dachten wir immerfort daran, aber wir mufsten uns darauf einrichten“ (12). — „Zuerst waren wir alle traurig, aber wir gewöhnten uns an das fehlen meines Vaters“ (5). — „Wenn wir weinten, dann sagte mein kleiner Bruder: ‚Ich weine nicht, Papa kommt ja wieder‘. Wenn meine Mutter ihn fragt: ‚Wo ist denn der Papa?‘, so antwortet er: ‚Papa ist in Frankreich und wichst die Franzosen‘“ (12).

Von der Rückkehr Angehöriger erzählen zwei Aufsätze:

„Mein Bruder lag sechs Wochen im Lazarett. Als er vierzehn Tage im Lazarett lag, ging ihn meine Schwester besuchen. Nach sechs Wochen kam mein Bruder auf Urlaub. Freitag Abend um 7 Uhr kam mein Bruder. Als er kam, war ich gerade in der Stadt. Ich sah auf jede Bahne, sah ihn aber nicht kommen. Als ich nach Hause kam, redeten sie mir vor, wir gehen auf den Bahnhof, ihn abholen. Ich sah, dafs der Mantel und die Mütze meines Bruders am Schrank hing. Da sah ich, dafs mein Bruder

schon da ist. Er war in der Backstube unsers Bäckers. Ich lief gleich zu ihm, und freute mich sehr, dafs er Schonung bekam" (12, zwölfeinhalbjährig). — „Es ist doch ein ganz anderes Leben in der Familie, wenn der Vater da ist. Als er im Felde war, hatte man nicht einmal Ruhe im Schlafe. Doch jetzt ist es anders" (12).

Die aus dem Felde Zurückgekehrten sehnen sich oft bald wieder hinaus. Der folgende Satz ist für viele Fälle gültig:

„Er schrieb uns, dafs es in der Kaserne einsam sei, und er möchte lieber wieder ins Feld" (5).

4. Von Rufsland nach Deutschland bei Kriegsausbruch.

Die Nummern 20 bis 27 unserer „Aufsatzmaterialien" (S. 129 ff.) sind Arbeiten von Kindern, die sich bei Kriegsausbruch aus Rufsland nach Deutschland zu begeben hatten.

Nummer 20 stammt von einer dreizehnjährigen Breslauer Mittelschülerin (22), die die grofsen Ferien bei Verwandten in Warschau zugebracht hatte. Der Aufsatz erzählt, wie das betreffende Mädchen bei Kriegsausbruch noch in Warschau weilte, dort dann mehrere Wochen unter schlimmen Verhältnissen zubringen mufste und darauf über Petersburg-Finnland-Schweden nach Breslau zurückkehrte. Psychologisch interessant ist, wie das Mädchen auf dieser ungewöhnlichen Heimreise doch auf die ihm begegnenden Naturschönheiten achtete.

Die Aufsätze 22, 23, 25 und 26 sind von Geschwistern (2 Knaben und 2 Mädchen) verfafst, die gegenwärtig Brieger Volksschulen besuchen. Alle vier Kinder sind in Rufsland geboren und erzogen, haben aber deutsche Eltern, die bei Kriegsausbruch aus ihrem russischen Wohnort ausgewiesen und schliefslich nach Deutschland abgeschoben wurden. Die Aufsätze erzählen, wie es der Familie dabei erging. Sie sind sämtlich an einem Vormittag geschrieben, ohne dafs ein Kind um die Niederschrift der anderen etwas wufste.

Aufsatz 27 (an demselben Vormittag entstanden) ist von einem Mädchen verfafst, das sich jetzt gleichfalls in einer Brieger Volksschule befindet, und dessen Familie es ähnlich wie der soeben genannten erging.

Besonders das Deutsch dieses letzten Mädchens ist noch sehr mangelhaft, aber auch das der anderen Kinder mahnt stark an die Verhältnisse, unter denen sie bisher gelebt haben.

Der jüngste Knabe hatte, ehe er nach Brieg kam, noch nie eine Schule besucht und war von seinen älteren (nun in russischer Gefangenschaft befindlichen) Brüdern und von der Mutter notdürftig unterrichtet worden.

Aufsatz 21 ist von demselben Knaben wie Aufsatz 22, Aufsatz 24 von demselben wie Aufsatz 23. 21 ist bald nach Ostern 1915, 24 einen Tag nach 23 (Anfang Juli 1915) angefertigt. Das Thema wurde dem Schüler gestellt.

Der ältere Knabe ist ein hervorragender Zeichner.

5. Das Eiserne Kreuz.

Welche Rolle das Eiserne Kreuz in der Gedanken- und Gefühlswelt der Kinder spielt, haben wir schon an verschiedenen Stellen dieser Arbeit erfahren. Hier seien noch einige Äufserungen der „Kleinsten" mitgeteilt.

„Die Soldaten haben Eisernekreuze" (2). — „Mein Grofsvater hat 1870 das Eiserne Kreuz bekommen" (15). — An den Bruder: „Möchtest Du mit dem Eisernen Kreuz zurückkommen, damit wir uns sehr freuen können?" (15). — „Die tapferen Soldaten bekommen das Eiserne Kräuz" (19). — „Mein Onkel hat das Eisernekreuz" (4). — „Mein anderer Bruder hat schon das Eiserne Kreuz getrit[1] den hat eine Granate getroffen und er ist Tod" (4). —

6. Hindenburg.

Hindenburg triumphiert nicht nur auf den Schlachtfeldern sondern auch daheim im Vaterlande. Und er hat die heifseste Liebe, die flammendste Bewunderung der Kinderherzen für sich.

Zunächst seien zwei Briefchen mitgeteilt, in denen sich die Verfasser an Hindenburg persönlich wenden.

„Du guter Hindenburg, Du tapfrer Hindenburg, ich danke dir, dafs du für unser Vaterland gekämpft hast, und wir wünschen dir viel Gesundheit, und ich hoffe, du siegst" (15, siebenjähriges Mädchen). — „Herrn Generalfeldmarschal von Hindenburg. Wir donken alle das Sie die Russen so gut geschlagen haben und unser Schlesien vom Kriege verschont geblieben ist. Ich will auch immer beten das der liebe Gott unseren Truppen Sieg verleiht. Ein frohes Osterfest wünscht und glückliche Himkehr" (13, sechsdreivierteljähriger Knabe).

In erster Linie ist es Hindenburg, der starke, tapfere, siegreiche Held, dem die bewundernde Liebe der Kinder gilt.

---

[1] = gekriegt.

„Der hinden burk ist ein scharkerman“[1] (2). — „Der Hindenbug get vor“ (2). — „Der Hindenburg hat sovil gefangen“ (2). — Weitere Proben bringen die „Aufsatzmaterialien“ Nr. 28—31 (S. 132f.). —

Sogar die Heldensage beginnt sich schon um Hindenburg zu spinnen (11).

„Zum Beispiel die Russen oder Engländer wollen uns aushungern aber Hindenburg schiefst sie über den haufen.“ — „Er steht im gröszen Kugelregen, er ergibt sich nicht. . . . Die Schlacht bei Tarnowka ward schrecklich, da sind viele von uns vermifst, aber Hindenburg gibt sich die grösse Mühe um zu finden wo unsre Leute sind.“ — „Überal wo Gefahr droht ist der Hindenburg da um zu helfen.“

Aber auch, dafs Hindenburg vor allem ein genialer Stratege ist, wird verschiedentlich (freilich bei weitem nicht so oft wie sein „Heldentum“) betont.

Verwiesen sei hier vor allem auf Nr. 31 der „Aufsatzmaterialien“ (S. 133). — „Dem Genie Hindenburgs haben wir es zu verdanken, dafs er die russische Heereswalze zurückdrängte und so Breslau von einer Belagerung verschont blieb“ (6). — „Lieber Hindenburg hau fest die Russen durch das du durch das Brandenburger Tor einziehn. Mache doch bald wieder einen Sieg wenn ein grofser Sieg ist so fält jedes mal die Schule aus. Dresche die Russen feste Durch denn vonn den möcht ich nichts hören von den Bösen Russen. Denn die Sind zu unartig. Die arbeiten zu Schlecht, und sind böse Menschen. Wenn Hindenburg nicht so schlau wäre, so wären wier schon längst verschwunden. O, Hindenburg mache wieder einen Sieg von 20000 bis 100000, so häten wir bei 20000 Schule bei 100000 keine Schule“ (14, Knabe).

Wie wir schon aus dieser Probe ersehen, verliert Hindenburg deswegen kaum an Beliebtheit bei den Kindern, weil nach seinen grofsen Siegen die Schule ausfällt.

„Kaum die Worte gelesen: ‚Die Winterschlacht in Masuren. 100000 Russen gefangen und zahlreiche Geschütze erbeutet!‘, so ging es jetzt von Kind zu Kind der Ruf: ‚Wir haben morgen keine Schule, der Herr Generalfeldmarschall Hindenburg hat 100000 Russen gefangen“ (7).

Von Hindenburgs Aufenthalt in Breslau schreibt ein Mädchen:

„Noch will ich Dir erwähnen, dafs dieser Tage Generaloberst von Hindenburg in Breslau im Monopolhotel gewesen ist. Als er im Auto vom Bahnhof nach dem Hotel fuhr, wurde er jubelnd begrüfst. Vor diesem hatte sich ein grofse Menschenmenge angesammelt, welche Hochrufe auf die Heldentaten dieses berühmten Mannes ausbrachte. Meine Schwester sagte, dafs er sich einigemale am Fenster blicken liefs, um den Leuten zu danken. Du kannst Dir ja denken, dafs ich es sehr bedauert habe, ihn

[1] = starker Mann.

nicht gesehen zu haben. Von den Taten dieses grofsen Mannes will ich Dir nicht berichten, da Du sie sicher in der Zeitung gelesen hast" (27).

Gewifs ist vielen grofsen und kleinen Deutschen aus dem Herzen gesprochen:

„Generalfeldmarschall von Hindenburg möchte noch lange leben, (dafs er den Russen sehr das Fell klopfen kann)" (12).

III. Pädagogische Bedeutung der Aufsatz-Sammlung.

Das Studium unserer Aufsatzsammlung liefert nicht blofs theoretische Ergebnisse. Es gibt uns auch recht ernste Hinweise und kräftige Anregungen für die pädagogische Praxis.

Es wäre töricht und gefährlich, wollte man über den (gerade in den letzten Wochen[1] fast ans Wunderbare grenzenden) grofsartigen Erfolgen deutscher Kraft und deutschen Geistes den Schaden ganz unbeachtet lassen, den der Krieg auch uns vielfach bringt. Wir müssen im Gegenteil daran denken, diesen Schädigungen von Anfang an kräftig entgegenzuarbeiten.

Solche Schädigungen hat vor allem auch unser Schulunterricht durch den Krieg erfahren.

Man hat sich wohl noch nicht überall völlig klar gemacht, was es bedeutet, dafs Tausende und Abertausende von deutschen Kindern jetzt nur einen lückenhaften, um nicht zu sagen mangelhaften Schulunterricht erhalten, weil ein grofser Teil der Lehrer Heeresdienst zu leisten hat.

Unsere Sammlung läfst besonders in den Aufsätzen der „Kleinsten" die unheilvolle Wirkung dieser Zeitumstände deutlich erkennen. Infolge starker Verkürzung des Unterrichts wegen Lehrermangels und infolge mehrfachen Lehrerwechsels haben viele dieser Kinder bei weitem nicht den normalen Grad der Schulausbildung erlangt. So z. B. haben in einer Klasse von einigen fünfzig Kindern, die die Schule bereits ein reichliches Jahr besuchten, fünfzehn — d. h. 30 %! — überhaupt nichts niedergeschrieben. Und die Leistungen der übrigen (sowie die einer ganzen Anzahl von Kindern anderer unterer Klassen) sind auch recht kümmerlich ausgefallen; zum Teil blieb ihr Gekritzel völlig unverständlich (manches auch unleserlich), wobei einige selbst nicht angeben konnten, was ihr Geschreibsel bedeuten sollte.

[1] August-September 1915.

Der Grund für diesen schlechten Ausfall ist einmal in dem Umstand zu suchen, dafs das Schreiben diesen Kindern noch ganz ungeheure Schwierigkeiten macht, dann aber auch in einer geistigen Unbeholfenheit der Kinder (die in manchen Fällen während dieses „Schul"-Jahres noch gewachsen zu sein scheint).

Wie auch mögen die Ergebnisse des Rechenunterrichts sein, von denen wir ja durch unsere Aufsätze natürlich nichts erfahren?

Es würde die Befugnisse dieser Arbeit überschreiten, hier des näheren darzulegen, wie vielleicht den Mifserfolgen einigermafsen gesteuert werden könnte, die der Schulunterricht während der Kriegszeit zu verzeichnen hat. Nur einige Gedanken, die sich aus dem Studium der gesammelten Aufsätze ergaben, seien ausgesprochen.

Dafs die Erfolge vielfach weit unter der sonst erreichten Höhe bleiben, beruht zum Teil auf einer durch den Lehrermangel notwendig gewordenen Verminderung der Unterrichtsstundenzahl. Nun könnten aber d a n n wieder ebensoviel (oder noch mehr [1]) Stunden wie früher eingerichtet werden, wenn man sich entschlösse, mehr Kinder als bisher in e i n e r Klasse zu vereinigen. Nun bedingt jedoch gerade ein solches Anschwellen der Schülerziffer eine starke Minderung des Unterrichtserfolges; und es scheint, als wollten wir hier den Teufel durch Beelzebub austreiben. Aber nur, wenn man einem so veränderten Unterricht dieselben Aufgaben zuwiese wie sonst. Das freilich dürfte nicht geschehen.

Wenn z. B. im Schreibunterricht unter den augenblicklichen Verhältnissen — wie wir gesehen haben — nur so wenig zu erreichen ist, wäre es dann nicht möglich, dieses Fach im ersten Schuljahr überhaupt ganz wegfallen zu lassen und an seine Stelle vielleicht — „Geschichte" treten zu lassen? Warum gerade Geschichte? Weil sich in diesen „Geschichts"-Stunden auch bei stark vermehrter Schülerzahl recht wertvolle Erfolge erzielen lassen dürften.

Allerdings mufs man in diesem „Geschichts"unterricht von den Ereignissen der Gegenwart, ja des gegenwärtigen Tages ausgehen. Damit aber würde man — das zeigen unsere Aufsätze deutlich —

---

[1] Das wäre besonders für die Kinder zu wünschen, die infolge der Kriegsnot noch mehr als früher aufserhalb der Schulzeit sich selbst überlassen sind. Die Zahl der „Jugendhorte" reicht ja doch bei weitem nicht aus.

die Kinder so packen, dafs selbst in einer gröfseren Schar das einzelne hohen Gewinn davon hätte. Freilich darf sich solcher Geschichtsunterricht nicht auf Erzählungen und Erklärungen des Lehrers oder der Lehrerin beschränken. Hier ist vielmehr ein weites Feld für die Verwirklichung des Arbeitschulgedankens. Wie gern (das lehren ja auch die Aufsätzchen der „Kleinsten" vielfach) berichten die Kinder selbst — das eine von vorüberfahrenden Soldatenzügen, das andere von gesehenen militärischen Übungen, ein drittes von den Erlebnissen des Vaters im Felde; ein viertes hat etwas zu fragen, was ihm in der Erzählung anderer nicht verständlich gewesen ist, usw. usw. Werden dann auch noch passende Bilder gezeigt und Kriegsgegenstände (Granatsplitter, feindliche Patronen, ein Seitengewehr u. dgl.), die die Kinder selbst gern zur Schule mitbringen[1], wird auch von den Veränderungen gesprochen, die die Kinder selbst in der Heimat wahrnehmen, dann erhalten die Schüler ein plastisches Bild dieser Zeit. Und vor allem ergibt dies sicherlich lebhafte, geistig rege Kinder, die über eine Fülle von Anschauungen, Vorstellungen und schliefslich auch Worten dafür verfügen, — und die Lesen und Schreiben später wohl rasch nachholen werden.[2] Leicht und zweckmäfsig werden Gesangunterricht und Heimatkunde (auf Wanderungen!) mit diesem „Geschichts"-Unterricht vereinigt.

Übrigens verfügen ja die Kleinen, auch wenn sie noch nicht schreiben können, über eine andere Möglichkeit graphischer Mitteilung — nämlich das Zeichnen. Dazu sollte ihnen reichlich Gelegenheit geboten werden, vor allem zum Zeichnen an der Wandtafel. Dadurch werden Arm und Hand gelenkig und geschickt (gerade auch für den späteren Schreibunterricht, der kleine präzise Bewegungen erfordert). Auch das Formen sei nicht vergessen. Überhaupt kann man an den Trieb des Kindes zu körperlicher Betätigung gerade auch im Rahmen des vorhin geschilderten Unterrichts anknüpfen. Erfuhren wir nicht aus den Aufsätzen, wie gern die Knaben „Schützengräben" und „Festungen" bauen, sich „Kanonen" und sonstige „Waffen" her-

---

[1] s. S. 71, Zeile 23 ff.

[2] Schliefslich wird der Wunsch, die Zeitung selbst studieren zu können, dem Vater selbst ein Briefchen ins Feld schreiben zu können, sich regen und so einem nun einsetzenden Lesen- und Schreibenlernen zum wirkungsvollen Ansporn dienen.

stellen usw.? Und wie schon kleine Kinder, insbesondere auch Mädchen, gern Gegenstände anfertigen, die unseren Soldaten im Felde nützlich sind, das kann man heute wohl in jedem gut geleiteten Kindergarten sehen.

Werden solche „Stunden", soweit es Witterung und sonstige Verhältnisse nur irgend zulassen, im Freien abgehalten (was besonders im Hinblick auf die starke Schülerzahl zu wünschen ist), so kann dies der Gesundheit nur förderlich sein. Und Pflege der Gesundheit ist doch wohl die Grundlage der heute so viel geforderten militärischen Erziehung der Jugend!

Nicht nur auf Schädigungen, die den Unterricht betreffen, sondern auch auf solche, die den Erfolg der moralischen Erziehung bedrohen, macht unsere Aufsatzsammlung aufmerksam. Der Krieg wird allenthalben — und mit Recht — als ein Erzieher gepriesen. Nur darf man nicht übersehen, dafs er unter Umständen auch ein schlechter Erzieher sein kann.

Wir lernten einen Fall kennen,[1] in dem ein Schüler durch das Grausamkeitsbeispiel der Feinde offenbar angesteckt worden ist. Und wir erfuhren von elementaren Ausbrüchen eines brennenden Hafs- und Rachegefühls.[2]

Über das Hafs- und Rachegefühl (nicht nur der Erwachsenen sondern auch der Kinder) gegenüber unseren Feinden hat sich bereits eine recht lebhafte pädagogische Diskussion entsponnen. Unser Reichskanzler hat hier eine glückliche Lösung gefunden, als er in einer seiner markigen Reichstagsreden die Formel prägte: „Nicht Hafs, sondern Zorn!"

Einen Hafs, wie wir ihn sahen, dürfen wir jedenfalls nicht weiterfressen lassen in den Seelen unserer Kinder. Mit blofser Belehrung ist da freilich nichts getan. Aber auch hier weist uns unsere Untersuchung einen anderen, gangbaren Weg.

Die psychische Energie, die als Hafs- und Rachegefühl in der Seele des Kindes einer Explosion entgegentreibt, mufs in eine andere Form verwandelt zur Entladung gebracht werden. Dabei knüpfe man an den von den Kindern so oft geäufserten Wunsch an, selbst ein Soldat zu sein[3]: „Das ist ja nun doch nicht möglich; auch kommt es ja nicht darauf an, dafs wir am Feinde unsere Wut auslassen, sondern dafs wir selbst stark sind und ein

---

[1] S. 90f. [2] S. 88ff. [3] S. 95f.

gerechtes Schwert schneidig gegen den Feind führen können," sagt man ihnen. Und dann macht man sie darauf aufmerksam, wie sie selbst sich schon im Dienst für die Erstarkung des Vaterlandes betätigen können, und rührt damit an einen Punkt in ihnen, an dem sie so leicht Feuer fangen.[1] So wandelt man Hafs- und Rachegefühle in eine Stimmung um, die sich gelegentlich der von Kindern veranstalteten Geldsammlungen einmal etwa so geäufsert hat:

Ich kann zwar noch nicht Waffen tragen,
Und helfe doch die Feinde schlagen! — —

Schon vor unserer Aufsatzuntersuchung freilich wufsten die Lehrer der oben[2] erwähnten Kinder, dafs diese in ihrem ersten Schuljahre notgedrungen eine nur sehr mangelhafte Ausbildung erhielten. Und wie die Seelen der Kinder vielfach vom Rachedurst und Hafs gegen die Feinde erfüllt wurden, ist den Erziehern ebenfalls von Anfang an nicht verborgen geblieben. Demnach bringt uns unsere Untersuchung hier nicht weiter, als wir vorher schon waren? Doch wohl!

Ähnlich stand es, als Kerschensteiner seine bekannten Untersuchungen über das kindliche Zeichnen in München anstellte. Sicherlich hatte man auch vorher schon „gewufst", dafs es hier und da Schüler gab, die für Zeichnen hervorragend begabt waren. Aber erst nachdem diese Kinder gelegentlich der Kerschensteinerschen Untersuchungen nochmals „entdeckt" worden waren, ging man daran, aus diesem Wissen die praktischen Konsequenzen zu ziehen, indem man nun den betr. Kindern eine besondere Ausbildung angedeihen liefs und sie dann Berufen zuführte, in denen sie ihr Talent voll entfalten konnten.

Jenes — doch oft recht vage und für gewöhnlich immer nur auf Einzelbeobachtungen beruhende — „Wissen" genügt eben in der Regel nicht, um den Anstofs zu kräftigen praktischen Mafsnahmen zu geben. Da vermögen Untersuchungen wie die Kerschensteinerschen mit der Konkretheit, Anschaulichkeit, Greifbarkeit, Präsenz ihres gewonnenen Materials und ihrem Streben auch nach Erkenntnissen allgemeiner Natur doch stärker zu wirken.

---

[1] Vgl. z. B. S. 80 Zeile 36 ff. und S. 74 f.
[2] S. 13.

Wir hoffen, dafs in ähnlicher Weise auch unsere Aufsatzsammlung Anregungen zu nutzbringender Umgestaltung oder Verbesserung der Unterrichts- und Erziehungspraxis — gerade jetzt zur Kriegszeit — geben möchte.

Einen ganz anderen Nutzen als unsere — notwendig kleine — Aufsatzuntersuchung freilich könnten heute Schulpsychologen stiften. Aufgabe solcher wäre es nicht nur, dafür zu sorgen, dafs die Ergebnisse der Psychologie, insbesondere der Jugendpsychologie, der pädagogischen Praxis dienstbar gemacht werden, sondern auch, die Schüler periodisch wiederkehrenden psychologischen[1] Prüfungen zu unterwerfen. Hätten Staat oder Kommunen solche Schulpsychologen bereits angestellt, dann könnten wir durch sie ein weitumfassendes und zugleich wissenschaftlich einwandfreies Material für eine psychologische Darstellung „Kind und Krieg", „Unsere Kinder und dieser Krieg" erhalten.

Wie der Krieg auf unsere Kinder wirkt, und ob es vielleicht notwendig ist, diesen Wirkungen unter Umständen in irgendwelcher Weise entgegenzuarbeiten, das zu erfassen, ist aber geradezu ein Lebensinteresse für unser Volk. Es kann nicht verkannt werden, dafs in diesem Kriege allerwärts auch psychologische Mittel in den Dienst des Kampfes gestellt werden (denken wir blofs an die Lügennachrichten unserer Feinde, daran, wie streng bei uns darauf geachtet wird, dafs keine beunruhigenden Gerüchte in Umlauf kommen, an die psychische Wirkung unserer Luft- und Wasserflottenangriffe auf England usw.). Lafst uns doch auch weitsichtig sein und beizeiten daran denken, welche psychischen Eindrücke und welche psychische Gestaltung *die* Generation unseres Volkes aus diesem Weltkriege davonträgt, und welche sie davontragen soll, die einst die Folgen dieses Ringens wird zu tragen und das ihr aus ihm Überkommene zu verwalten haben!

---

[1] Heut kennen wir in den Schulen nur pädagogische Prüfungen, die allerdings bisweilen (und zwar oft, weil unpsychologisch) recht unpädagogisch sind.

C.

Technologisches und Methodologisches.

In unsere Sammlung sind — wie eingangs erwähnt — 465 Aufsätze aufgenommen. Eingeliefert waren ungefähr 550 worden. Eine ganze Reihe wurde demnach von vornherein ausgeschieden. Es geschah dies fast durchweg deswegen, weil sie allzusehr den Stempel der Unselbständigkeit trugen, es aber galt, wirklich relativ freie[1] Kinderaufsätze zusammenzustellen.

Hier sei auch bald angefügt, dafs es bei Sammlungen wie der besprochenen tatsächlich nicht darauf ankommt, nur besonders „gute" Aufsätze zu erhalten; „schlechte" können unter Umständen sogar einen höheren psychologischen Wert haben! Leider aber sind uns — wie in den Geleitsworten vielfach ausdrücklich bemerkt wird — verschiedentlich nur „Proben" übersandt worden; und auch in den Fällen, in denen dies nicht so ausdrücklich mitgeteilt wurde, scheint man mehrfach so verfahren zu sein (wenn dann die „Proben" auch etwas zahlreicher ausfielen); denn die Klassenfrequenz ist in diesen Fällen gewifs im allgemeinen höher als die Zahl der erhaltenen Arbeiten.

Wünscht man psychologische Ergebnisse der Aufsatzsammlung, dann kommt man nicht um Deutungen herum, bei denen auch die Intuition eine Rolle spielt. Diese Deutungen können, wie ich in eigener Erfahrung festgestellt habe, vielfach mit gutem Erfolg durch vorsichtiges Befragen der Schüler selbst ersetzt werden.

Aufser auf diesem Wege gewonnenen Erklärungen sind für die psychologische Bearbeitung bei jedem Aufsatz erforderlich mindestens Angaben über Alter, Geschlecht, häusliches Milieu des Verf., sowie den Tag der Anfertigung.

Die dringend zu wünschende Sammlung weiteren Aufsatzmaterials — die aber bald einsetzen sollte, ehe es zu spät ist! — wäre zweckmäfsig von einer Zentralstelle aus zu veranlassen und zu leiten. Von dieser Zentralstelle müfste auf Grund der bisherigen Erfahrungen eine genaue Anweisung ausgearbeitet werden, nach der das Material zu beschaffen wäre. So würden wir auf ökonomischem Wege zu einem brauchbaren und ergiebigen Untersuchungsobjekt gelangen.

---

[1] Zur Frage des freien Aufsatzes bieten die gesammelten Aufsätze ein sehr lehrreiches Material. Hier konnte jedoch auf diesen Punkt nicht näher eingegangen werden, weil dies vom Thema abgeführt hätte.

Anhang.

Aufsatz-Materialien.

1. Aus dem Bericht eines Seminaristen (30) [vgl. S. 64]:

Wie die Kinder das Kriegsspiel organisiert und seine Art und Weise vervollkommnet haben, das ist erstaunlich.

Das uns zuerst Auffallende sind die grofsen Massen, mit denen die Kinder der unteren Stände bei ihren Kriegsspielen operieren. So haben sich z. B. die Kinder der im Westen unserer Stadt gelegenen Strafsen und Schulen in der Höhe von 150 Knaben zu gemeinsamem Kriegsspiel zusammengetan. Diese Masse ist in drei gleiche Haufen zu 50 Mann eingeteilt, an deren Spitzen je ein älterer Knabe von 14 Jahren als Hauptmann steht. Jeder Hauptmann hält durch Kontrolle seine Leute zusammen, indem er in einem Büchel durch Striche jedesmal die Zahl der Anwesenden feststellt. Interessant ist auch die Verteilung der Deutschen und Feinde. Es kämpfen nämlich 50 Deutsche unter schwarz-weifs-roter Fahne gegen 50 Franzosen unter roter und 50 Russen unter weifs-blauer Fahne. Auffallend ist auch entsprechend den grofsen Massen die grofse Fläche, auf denen sich ein „Gefecht“ entwickelt. Benutzt wird der Militärübungsplatz mit den schon ausgeworfenen Schützengräben als eigentliches Schlachtfeld und die in denselben mündenden Strafsen als Aufmarschstrafsen. Denn die Führer dieser Knabentruppen haben ihre eigene Taktik. Ein Knabe erzählte an einer schnell an der Tafel entworfenen, natürlich nur für den Ortskundigen verständlichen Skizze von einer Schlacht, in der die Franzosen die Schützengräben des Exerzierplatzes besetzt hielten, und in der die Deutschen durch eine Umgehung mit Hilfe der angrenzenden Strafsen die Franzosen erst aus den Gräben vertrieben und dann in denselben die zu spät anrückenden Russen erwarteten. Vor jedem Gefecht werden Patrouillen ausgesandt und bei Festsetzung an bestimmten Punkten, wie z. B. Schützengräben, bei selbstgefertigten Zelten oder Bretterhütten werden Vorposten ausgestellt. Als Waffen dienen Stöcke, Säbel, Zündblättchen, Schreck- und Spritzpistolen. Unterführer wie Unteroffiziere sind durch Soldatenmützen kenntlich. Werden bei einem Gefecht Gefangene gemacht, so müssen diese die Waffen abgeben und sie werden für die Dauer des Spiels gefangen gehalten. Die Toten müssen liegen bleiben und werden in eine Grube getragen, die von den Kindern mit dem Ausdruck „Massengrab“ belegt wurde.

2. Aus dem Aufsatz einer dreizehn- bis vierzehnjährigen Volksschülerin (12): „Wie ich in der Kriegszeit hilfsbereit bin“ [vgl. S. 75]:

Wir können dem Vaterlande auch helfen, wenn wir alle Goldstücke, die wir besitzen, auf die Reichsbank tragen; denn dadurch helfen wir dem Vaterlande. Das Gold mufs alles eingezogen werden, weil wir von den Neutralenvölker Getreide und andere Sachen kaufen. Diese wollen nur mit Gold bezahlt werden, denn bei ihnen gilt das Papiergeld nicht soviel als bei uns. Es sind noch Zweitausend Millionen Mark im Verkehr. Die

Leute denken, das Papiergeld wird nach dem Kriege aufhören und es wird nicht mehr den selben Wert haben, darum behalten sich die Leute das Geld zurück. Dieses ist aber eine grofse Torheit, wer es glaubt. Jeder soll das Geld auf die Reichsbank tragen; denn dadurch tuen sie dem Vaterlande einen grofsen Verdienst.

3. Aus dem Aufsatz einer vierzehneinvierteljährigen Volksschülerin (12): „Wie ich in der Kriegszeit hilfsbereit bin“ [vgl. S. 75]:

In der Reichswollwoche habe ich alte Kleider, Strümpfe und Flecken in die Schule gebracht. Aus diesen alten Sachen machte der Nationale Frauenverein Unterkleider für die Soldaten und Kleider für die Kinder, dessen Vater im Felde stehen.

4. Aufsatz einer vierzehnjährigen Volksschülerin (12): „Wie ich in der Kriegszeit hilfsbereit bin“ [vgl. S. 76]:

Als der Krieg anfing, kamen zum Herrn Gutsbesitzer Riediger viele Soldaten zur Einquartierung. Die Soldaten, die noch nicht so bekannt waren, schickten mich immer fort, wenn sie etwas brauchten. Ich war gern bereit, ihnen das zu holen, was sie brauchten. Manche Soldaten fragten mich, wo hier ein Fleischer oder Bäcker sei. Ich ging mit ihnen und zeigte ihnen dieselben. An einem Nachmittage kam der Befehl, dafs sie ausrücken mufsten in ein anderes Quartier. Ich besorgte den Soldaten noch verschiedene Gänge. Als die Soldaten bereit waren, fortzufahren, sagten wir: „Auf Wiedersehn!“ Nach diesen kamen andere Soldaten hier her, welche eben so wenig bekannt waren, als die vorherigen. Auch denen bereitete ich eine Freude, indem ich ihnen auch verschiedene Gänge besorgte. Als diese fortmachten, kamen keine mehr her. Ich frug meine Mutter, ob ich ein Paar Pulswärmer stricken konnte. Sie erlaubte es mir. Ich dachte, vielleicht bekommt ein Soldat von denen, die hier gewesen waren, die Pulswärmer als eine Liebesgabe. In der Handarbeit strickten wir auch wollene Sachen für unsere Krieger. Auf ein Paar Pulswärmer nähte ich ein Zettelchen und schrieb darauf einen Spruch. Ich habe bis heute noch keine Antwort bekommen, wer die Pulswärmer erhalten hat.

5. Aus dem Aufsatz eines neuneinhalbjährigen Mädchens (20): „Was ich während des Krieges für mein Vaterland getan habe“ [vgl. S. 76]:

Während des Krieges haben schon viele Soldaten auf unserer grofsen Wiese geübt, und ich hatte ihnen Erfrischungen zugetragen.

6. Aufsatz eines zwölfjährigen Mädchens (24): „Ein Besuch im Lazarett“ [vgl. S. 77f.]:

Schon in den ersten Wochen des Krieges sind in Rufsland wie auch in Frankreich viele tapfere Vaterlandsverteidiger ein Opfer des Krieges geworden. Aufser diesen Gefallenen, deren Tod den Eltern und Geschwistern eine traurige Botschaft war, gibt es auch viele Verwundete, die in den feindlichen Ländern, so wie auch bei uns im Lazarett gepflegt werden. Als ich eines Tages einem solchen einen Besuch abstatten durfte, klopfte mir schon das Herz voller Erwartung. Leise ging ich die Treppe hinauf, um kein Geräusch zu verursachen. Vor mir sah ich eine Krankenschwester auf dem Linoleum leise dahin gehen. Als sie mich aber erblickte, fragte

sie mich nach meinem Begehr, und ich sagte ihr, dafs ich doch so gern einmal die verwundeten Krieger besuchen möchte. Da ich gerade zur Sprechstunde im Lazarett eingetroffen war, wurde mir die Erlaubnis erteilt, das Lazarett zu besuchen, obwohl ich keine Angehörigen hier hatte. Ich trat in eins der Zimmer ein, wo sich leichtverwundete und schon zum Teil geheilte Vaterlandsverteidiger befanden. Über jedem Bett befand sich auf einer Tafel der Name des Verwundeten. Bei dem ersten Blick, den ich im Zimmer herumstreifen liefs, ruhten meine Augen auf einem etwa sechzehnjährigen Jüngling, welcher noch blafs aussah, aber doch einen Ausdruck voll Freude auf seinem Gesicht zeigte. Das Bett desselben stand am Fenster, von wo aus er eine schöne Aussicht hatte. Ich trat nun an sein Bett und fragte ihn, auf welche Weise er verwundet worden sei, und er antwortete mir in freudiger Erregung, dafs er bei einem nächtlichen Patrouillienritt von einer feindlichen Kugel getroffen worden sei. Nach diesen Worten fragte ich noch nach seinem Wohlergehen und dem seiner Eltern und Geschwister, worauf er mir sagte, dafs seine Mutter schon gestorben und sein Vater bereits gegen Rufsland im Felde stehe. Geschwister besitze er nicht. Ein tiefes Mitleid bewegte meinen Sinn, und ich überreichte ihm einen Blumenstraufs und wünschte ihm eine baldige Genesung. Ein freundliches Lächeln glitt über sein blasses Gesicht. Die anderen Verwundeten wurden nun auch auf mich aufmerksam. Mit vielen Wünschen für baldige Genesung verabschiedete ich mich; denn die Besuchszeit war vorüber. Die Schwestern bedankten sich für den Besuch und die Liebesgaben und sprachen den Wunsch aus, doch recht bald wieder den Verwundeten einen Besuch abzustatten. Die Schwester, welcher ich auf der Treppe begegnet war, führte mich nun hinunter, und mit freudigen Herzen eilte ich meiner Wohnung zu, wo ich schon lange erwartet wurde.

7. Aufsatz eines sechzehnjährigen Mädchens (25): „Wie mögen unsere Soldaten Weihnachten feiern?“ [vgl. S. 78]:

Weihnachten im Schützengraben! — Fast den ganzen Tag hatte die blutige Schlacht getobt. Der Feind hatte empfindliche Verluste erlitten, und es war ein Waffenstillstand eingetreten. Die Soldaten waren darüber sehr froh; denn es war ja heute Weihnachten! Wie ganz anders war das letzte Weihnachtsfest gewesen! Da wufste noch kein Mensch, dafs ein Krieg ausbrechen würde. Doch der Mensch mufs sich dem oft harten Schicksal beugen, und so verzagten auch die Soldaten nicht, sondern fügten sich. In dem letzten Schützengraben befanden sich vier Kriegsfreiwillige. Sie hatten sich, als der Ruf an die Freiwilligen erging, sofort gemeldet und hatten es als Fügung Gottes angesehen, dafs sie alle vier in einen Schützengraben kamen. Treu hatten sie zusammengehalten, und so wollten sie auch den Weihnachtsabend zusammen verbringen. Die letzte Feldpost brachte ihnen von ihren Lieben die Weihnachtspakete. Die vier Freiwilligen hatten die beiliegenden Tannenzweige, so gut es ging, mit Bindfaden zusammengebunden und in die kleine Öffnung einer Kiste gesteckt. Nun setzten sie sich alle um das Tannenbäumchen und vertieften sich in den Inhalt der Briefe. Nach und nach war es finster geworden, und die Nacht fand unsere Krieger noch eifrig, beim flackernden Lichte der Kerzen, die Briefe lesend. Endlich hatte auch der letzte von den vier Soldaten

den Brief eingesteckt, und so safsen sie da, träumerisch in die dunkle Nacht hinaus sehend. Im Geiste sahen sie, wie zu Haus die Flügeltüren aufsprangen, wie die kleinen Geschwister froh in das helle, strahlende Zimmer sprangen und wie sich die Mutter an das Klavier setzte, um das Weihnachtslied zu spielen. Da ertönte aus dem benachbarten Schützengraben das schöne Lied: „Stille Nacht, heilige Nacht!“ Die vier Freiwilligen horchten erstaunt auf; dann aber sangen sie froh das Lied mit.

In ihrem Heimatsstädtchen aber gedachten vier treue Elternpaare der fernen Söhne, und innige Gebete stiegen zu Gott empor, dafs er die Söhne in seinen Schutz nehmen möge.

8. Aus dem Aufsatz eines vierzehnjährigen Mädchens derselben Klasse (gleiches Thema) [vgl. S. 78]:

Den kranken und verwundeten Soldaten in den Lazaretten ist gewifs ein friedlicherer Abend beschieden als den Kriegern im Felde und den Gefangenen. Ihnen wird sicherlich ein Christbaum geschmückt worden sein. Ein Geistlicher wird Gottesdienst halten; Choräle und Weihnachtslieder werden von den Soldaten gesungen werden, und danach erhalten sie wohl ebenso wie die im Felde stehenden Kämpfer ihre Pakete, die sie mit grofsem Jubel und grofser Freude öffnen. Dankbaren Herzens werden sie dann wieder in ihre Zimmer gehen, um sich ihre Sachen in Ruhe zu beschauen.

9. Aus dem Aufsatz eines vierzehnjährigen Mädchens derselben Klasse (gleiches Thema) [vgl. S. 78]:

Aber wie mancher Soldat kann das frohe Fest nicht mehr feiern. Da sieht man einige Krieger mit gefalteten Händen und entblöfstem Haupte um einen schlichten Hügel stehen, unter dem friedlich nebeneinander Feinde und Freunde schlummern. Ihrer gedenken die Lebenden auch am Heiligen Abend. Ein schlichtes Tannenreislein legen sie ihnen noch aufs Heldengrab und gehen andächtig von dannen. Unter dem Hügel herrscht nun Friede. Die Gefallenen ruhen von ihrer Arbeit; aber die guten Werke folgen ihnen nach.

10. Aus dem Aufsatz eines siebzehnjährigen Mädchens derselben Klasse (gleiches Thema) [vgl. S. 78]:

Mancher Soldat mag am heiligen Abende am Grabe seines Kameraden oder seines Bruders stehen und mit seinen Gedanken bei deren trauernden Eltern sein, welche ihren Lieben keine Weihnachtsfreude mehr bereiten konnten.

11. Aus dem Klassenaufsatz einer Schülerin der 4. Klasse eines Breslauer Lyzeums (26): „Meine Gedanken beim Herstellen und Einpacken der Liebesgaben“ [vgl. S. 80]:

Wenn ich so stricke, denke ich immer wie es sein mufs in der Nacht auf kaltem Boden zu liegen. In den letzten Tagen hat es in Frankreich so sehr geregnet, dafs unseren Krie- die Nähte an den Schuhen geplatzt sind. Aber das schadet nichts. Unsere Soldaten freuen sich darüber, weil die Franzosen mit ihren Salonschuhchen nicht weit kommen werden. Ach, da habe ich wohl eine Masche fallen lassen. Richtig! Aber ich habe sie schon wieder aufgehoben. Wo sind denn meine Träume von dem Kriegs-

schauplatz? Ach, die sind zerrissen. Sie sind schon wieder da. Gestern las ich in der Zeitung, wie die Franzosen ein Lazarett erstürmten, und unseren Verwundeten Nase und Ohren abschnitten, und sie dann mit Sägemehl erstickten. Die Belgier sind noch schlimmer. Ein Mädchen von zwölf Jahren hat unseren verwundeten und toten Soldaten Finger mit Ringen abgeschnitten. Andere Greueltaten haben die Belgier auch noch verübt. Die Russen haben auch furchtbar in Ostpreufsen gewütet. Wo sie hineinkamen sengten, plünderten und raubten sie. Die Bewohner flohen vor ihnen. Viele Ostpreufsen sind hier in Breslau. So handeln unsere Feinde! — Nun ist die Spitze meines Strumpfes zu. Stützer und Strümpfe werden eingepackt. Als ich alles einpackte, dachte ich mir welcher Soldat meine Sachen bekommen würde.

12. Aufsatz einer siebzehneinhalbjährigen Schülerin (29): „Der Krieg und die Frau" [vgl. S. 96 u. 99 (oben)]:

Als sich das Unfafsbare, Unglaubliche ereignet hatte, der Weltkrieg erklärt war und tausende von begeisterten jungen und alten erfahrenen Männern hinauszogen, da erklang auch an uns der Ruf: „Helft mit für Euer Vaterland!" und die Frau suchte nun dort überall einzuspringen wo es an Arbeitskraft fehlte und ihre Hilfe nötig war. Jetzt zeigte sich was die moderne Frau zu leisten vermochte, dafs sie ihren Schwestern von 1813 und 1870/71 nicht nachzustehen brauchte. Die Frauen, die nicht darauf angewiesen sind ihren Lebensunterhalt zu verdienen, ergriffen mit Freuden die Gelegenheit, ihren hinausziehenden Gatten, Söhnen und Brüdern zu zeigen, dafs auch sie ihre Kräfte, ihre Zeit in den Dienst des Vaterlandes zu stellen vermochten. Schon beim Ausrücken unserer „Tapferen" ins Feld bewiesen die Frauen ihre Opferwilligkeit, sie brachten jedem Einzelnen ihre Liebesgaben in Gestalt von Erfrischungen und Zigarren und waren glücklich den Soldaten ein „Lebewohl" zurufen zu können.

Es wurde genäht und gestrickt, was irgend im Felde gebraucht werden konnte. Vorsteherinnen und Lehrerinnen hielten die Schülerinnen, bis zu den kleinsten Mädchen an, Strümpfe, Schals und sonstige nützliche Sachen zu verfertigen. Selbst die kleinsten Ersparnisse wurden mit Freuden in die „Rote Kreuzbüchsen" geopfert.

Viele Frauen und junge Mädchen stellten sich sofort dem roten Kreuz zur Verfügung und halfen so am allernächsten die Wunden zu heilen, die der Krieg geschlagen hatte. Helferinnenkurse wurden eingerichtet, um möglichst vielen Frauen Gelegenheit zu geben, ihrem Herzenswunsch zu genügen, die Leiden und Schmerzen unserer Verwundeten zu lindern. Ja, wir haben sogar so tapfere Frauen, die es nicht scheuten, unter schweren Entbehrungen mit auf den Kriegsschauplatz zu gehen und Schulter an Schulter mit dem Mann die gewaltige Samariterarbeit zu verrichten. Als Anerkennung sind manche von ihnen schon mit dem „Eisernen Kreuz" ausgezeichnet. Doch liegt die Kriegsarbeit der Frau nicht allein darin, Verwundete zu pflegen und zu trösten, hinausziehende Krieger zu erquicken, nein ihre hauptsächlichste Arbeit findet sie daheim unter ihren Mitschwestern und den Zurückbleibenden, die durch die Arbeitslosigkeit schwer geschädigt sind.

Da wurde zuerst dieser grofszügige Verein, der sich über ganz Deutschland verbreitet, gegründet: der „Nationale Frauendienst". Unendlich viele Frauen der niederen Stände verloren ihren Verdienst. Da wurden Arbeitsstätten eingerichtet, die für die Bekleidung der Krieger sorgten, wo die Frauen beschäftigt wurden. Zur Erleichterung ihrer Lage richtete man Suppenküchen ein, schaffte Kriegshorte und Kriegskrippen, in denen sie ihre Kinder den Tag über unterbringen konnten, sorgte für warme Kleidung und Schuhe, für Lebensmittel und Feuerung für die Bedürftigen. Viele Frauen aus gebildeten Kreisen stellten ihre Kräfte in den Dienst der Nächstenliebe, und arbeiteten, schafften und dachten, wie sie den ärmeren Klassen und den zu Witwen gewordenen ihr Los erleichtern könnten. Man kann wohl sagen, dafs hier schon viel Segensreiches geschaffen worden ist und die denkende Frau, doch mit etwas Befriedigung auf ihre Arbeit blicken und hoffen darf, dafs auch sie ihr Teil zur Linderung der Kriegsnot beigetragen hat. Die Frauen werden nicht eher in ihrer „Vaterlandshilfe" erlahmen, bis der Weltkrieg, hoffentlich zu unserm Segen, sein Ende erreicht hat.

13. Aufsatz einer Schülerin (27) [vgl. S. 101]:

Mein lieber Bruder! Vor allen Dingen will ich Dir diesmal meine tiefen Eindrücke, die der Krieg auf micht ausübt, schildern. So seltsam klang für mich das Wort „Krieg". Ahnungslos von allem, was in dieser Zeit geschehen war, hielten wirs uns in einem abgelegenen Dörfchen im Isergebirge auf. An einem schönen Sommermorgen unternahmen wir einen gröfseren Spaziergang nach der Queistalsperre. Auf dem Rückwege gelangten wir nach Mark Lissa, wo sich eine grofse, begeisterte Menschenmenge um das Rathaus aufstaute. An jedem Schaufenster konnten wir ein Extrablatt lesen: „Der Kaiser hat die Mobilmachung befohlen!" Im ersten Augenblick war mir die Gröfse dieses Befehls nicht klar. Ich wufste nicht, was eigentlich vorgefallen war. Der Vater war so ernst und bedenklich gestimmt und sprach nur den einen Wunsch aus, sofort unsern Ferienaufenthalt aufzugeben, um nach Hause zu fahren und seinen Dienst wieder anzutreten, ehe ihn noch ein gerichtliches Telegramm erreichte. Wir machten uns sogleich auf den Heimweg und packten unsern Reisekorb noch in derselben Nacht. Den nächsten Morgen fuhren wir wieder nach unserm alten Breslau zurück, das in hellem Aufruhr stehen sollte. In jedem Tunnel, auf jeder Brücke standen Doppelposten mit aufgepflanztem Gewehr zur Sicherheit der Bahnstrecke. Auf jedem Aufenthaltsort harrte eine ungeheure Menschenmenge, um den vielen ins Feld ziehenden Kriegern ein letztes Lebewohl zuzurufen. Nach achtstündiger Fahrt erreichten wir endlich unser liebes „Grufs-Brassel" wieder. Aber welch' ein Anblick bot es uns! Tausende von Menschen versammeln sich in der Bahnhofshalle. Ein tiefes Schweigen breitet sich unter ihnen aus. Ernst und traurig blicken sie den scheidenden Reservisten, den Vaterlandsverteidigern nach. Es war etwas Ungeheures geschehen, dafs mir jetzt zum vollsten Bewufstsein gekommen war. Ein grofser Weltkrieg war ausgebrochen! Ein einig Volk steht auf in Waffen! Überall ziehen begeisterte Scharen durch die Stadt, um vor den Denkmälern ein Hoch auf den Kaiser auszubringen. Gut und Blut wollen sie für ihre Freiheit einsetzen und geloben, gleich

Körner in einem seiner Lieder: Für deutsche Freiheit wollen wir einstehen, sei es nun in Grabesschofs, sei es oben auf des Sieges Höh'n: wir preisen unser Los!

14. Aufsatz einer zehnjährigen Mittelschülerin (17): „Der Kaiser rief!" (Freier Klassenaufsatz) [vgl. S. 104]:

In unsere schöne Ferienzeit drang plötzlich die Nachricht von der bevorstehenden Mobilmachung Deutschlands. Alle Feriengäste rüsteten zur schleunigen Abreise. Auf dem sonst so ruhigen Bahnhof Gimmel, Kr. Oels, war ein beängstigendes Drängen und Hasten. Die überfüllten Bahnwagen waren voll Ferienflüchtlinge. Wir langten mit ziemlicher Verspätung in Breslau an. Noch auf dem Bahnhof erfuhren wir, dafs Breslau sich bereits im Kriegszustand befände. Alle Lokale wurden schon um zehn Uhr geschlossen. Dichte Menschenmassen füllten die Hauptstrafsen. Auf ihren Gesichtern las man die Erwartung der kommenden Stunden. Am 1. August bekamen wir Kunde von der Mobilmachung Deutschlands. Nun wuchs die Aufregung in den Strafsen von Stunde zu Stunde. Die Lebensmittel wurden teurer. Viele Geschäfte mufsten wegen zu grofsem Andrange geschlossen werden. Andere wieder hatten schon ausverkauft. An allen Ecken standen die Menschen gruppenweise beisammen und lasen begierig das neuste Extrablatt. Scharen singender Reservisten und Arbeiterkolonnen zogen durch die Strafsen. Überall sah man Soldaten in den neuen, feldgrauen Uniformen. Aus den vorübereilenden Eisenbahnzügen, welche unsere braven Truppen an die Grenze beförderten, sah man eifriges Winken und Tücherschwenken zum Zeichen des letzten Grufses. Alle Eisenbahnbrücken wurden von Militär streng bewacht. Viele Geschäftshäuser mufsten den Betrieb einstellen, weil ein Teil der Angestellten dem Ruf zur Fahne folgen mufste. Die Mütter mufsten ihre Söhne, die Kinder ihren Vater hingeben. Es gibt fast keine Familie, die nicht einen ihrer Lieben opfern mufste. Die Mobilmachung dauerte ungefähr 14 Tage, dann zog unser Heer wohlgerüstet und mutig den Feinden entgegen.

15. Aus dem Aufsatz eines Mädchens (27) [vgl. S. 104]:

... Als ich von Euch wegfuhr, habe ich nicht geahnt, dafs die Lage schon so ernst sei. Wie wenig haben wir doch in Lowkowitz gehört. Aber schon die Fahrt nach Breslau liefs mich recht erkennen, dafs uns Deutschen etwas Grofses bevorsteht. Im Wagenabteil wurde von weiter nichts gesprochen als vom Kriege. Die Bahnhöfe, durch die wir fuhren, waren gedrängt voll Menschen, jede Brücke, an der wir vorbeikamen, war mit Wachtposten besetzt. Dafs ich da Angst bekam, wirst Du Dir ja denken können. Dir wäre es ja auch nicht anders gegangen. Noch an demselben Nachmittag, an dem ich zu Hause ankam, wurde der Mobilmachungsbefehl erlassen. In den folgenden Tagen sahen wir lange Züge ausgehobener Rekruten singend durch die Strafsen ziehen. Die Zuversicht, der Mut, der auf allen Gesichtern zu lesen war, liefsen einen des Sieges ganz gewifs werden. Der Andrang von Freiwilligen war so grofs, dafs schliefslich bis auf weiteres keine mehr angenommen werden konnten. Auch die weibliche Bevölkerung wollte gerne helfen. Tausende meldeten sich zum „Roten Kreuz", und wer dort nicht mehr angenommen wurde oder das nicht konnte, suchte sich anderweitig nützlich zu machen.

16. Aus dem Aufsatz eines fünfzehnjährigen Mädchens (25): „Breslau im Kriegszustand“ [vgl. S. 104 und 105 f.]:

... Über das gesamte Deutsche Reich wurde nun der Kriegszustand erklärt, und am 2. August 1914, einem Sonntag, wurde die Mobilmachung aller deutschen Heere und Marine bekanntgegeben.

Dieser gewaltige Umschwung der Verhältnisse wurde auch in der Metropole des Südostens Deutschlands „Breslau“ bemerkt. Als am 2. 8. die Mobilmachung bekanntgemacht wurde, löste sich endlich der Druck einer schrecklichen Ungewifsheit von der Bevölkerung. Am Abend der nun folgenden Tage fanden unzählige Umzüge statt; die Menschen jubelten; Hurrarufe ertönten; Nationalhymnen wurden gesungen, alles freute sich, dafs nun endlich die Zeit gekommen war, gegen den Feind zu ziehen.

An den folgenden Tagen glich „Breslau“ einem richtigen Heereslager. Man sah Soldaten aller Waffengattungen, nicht nur schlesischer- sondern auch sächsischer-, bayrischer- und österreichischer Regimenter. An den Bezirkskommandos sah man in dieser Zeit hunderte von jungen Männern, welche sich freiwillig zum Heeresdienst meldeten. Trotz dieser grofsen und schweren Zeit waren sie doch alle fröhlich und so voller Zuversicht, dafs man an den deutschen Siegen nicht zweifeln kann. — Um nun die Angehörigen der zu den Fahnen gerufenen zu schützen, wird Breslau, welches eine Festung im Osten unseres Vaterlandes ist, noch mehr befestigt. Rings um die Stadt werden Gräben gezogen, die mit Wasser angefüllt sind, in welchem grofse und kleine von starkem Stacheldraht umsponnene Eisenpfeiler aufgestellt sind. An manchen Stellen befinden sich Panzertürme und zahlreiche Stationen der drahtlosen Telegraphie. Auch in der Umgebung von Breslau sind die dortliegenden Forts stark befestigt, und sie werden von einer starken Soldatenpatrouille stets bewacht. Überhaupt stehen vor und an der Stadtgrenze Patrouillen, dafs von einer plötzlichen Überrumplung seitens des Feindes nicht die Rede sein kann. Sämtliche wichtige Gebäude und Brücken und Eisenbahnunterführungen werden Tag und Nacht auf's strengste bewacht.

Am meisten merkt man jedoch den Kriegszustand auf dem Hauptbahnhof. Die Eingänge desselben werden durch Posten für Zivilpersonen gesperrt. Die Bahnsteige sind völlig verändert. Da stehen jetzt überall Tische, beladen mit Erfrischungen für durchfahrende Truppen.

Auch der Verkehr in der Stadt hat ein ganz anderes Bild angenommen. Fast sämtliche Autos sind vom Militär mit Beschlag belegt worden. Man erkennt sie schon von weitem durch ihre eigentümliche, schrille Sirene. Andauernd hört man diesen Ton unterbrochen von dem Rufen der Zeitungshändler: Das neuste Extrablatt, das neuste Extrablatt. Diesen Leuten werden die Blätter förmlich aus der Hand gerissen. Des Abends stehen die Leute bis auf die Strafse vor den Schaufenstern der Depeschensäle, um die neusten Nachrichten und Extrablätter zu lesen. — An der elektrischen Strafsenbahn sind jetzt auch Frauen und junge Leute (Gymnasiasten und Studenten) angestellt, da das Personal meist eingezogen wurde. Die Beförderung des Gepäcks, der Briefe und Depeschen haben die Breslauer Pfadfinder übernommen. Für die Verproviantierung Breslaus im Falle einer Belagerung ist bestens gesorgt, indem der Magistrat eine

grofse Menge Schlachttiere und desgleichen Lebensmittel ankaufte. Aufserdem wurden für die Hauptlebensmittel wie Zucker, Brot, Mehl usw. feste Preise eingesetzt.

Um sich nun gegen feindliche Luftschiffe zu sichern, wird der Himmel von Carlowitz aus von Zeit zu Zeit abgeleuchtet. Auch auf dem Dache des Hauptbahnhofs befindet sich all'abendlich eine Wache von 4 Mann, welche mit Sprachrohr, geladenem Gewehr und sehr guten Ferngläsern ausgerüstet ist.

Wo ist das friedliche, ruhige Breslau? Eine mächtige gepanzerte Hand hat es aus seinem geregelten Leben gerissen, der Krieg. Doch eine andere, stärkere Hand, die unseres Kaisers hat den wilden, durcheinandergehenden Strudel, welcher sich hier in den ersten Tagen ausbreitete, zurückgedämmt und schützt uns gegen die rohen Hände unserer Feinde.

17. Aufsatz eines neunjährigen Mädchens (11): „Was sich bei uns zu Haus durch den Krieg geändert hat“ [vgl. S. 106]:

Wir bekommen nicht mehr soviel Brot als wir in Friedenzeiten bekommen haben. Wir können nicht mehr in unser Schulhaus gehen, denn während des Krieges sind Soldaten in die Schule herreingekommen. Viele unserer Brüder sind in den Krieg gezogen, da haben die Mütter viel Sorge. Es giebt jetzt auch nicht mehr so viel Mehl, denn die Leute dürfen nicht mehr Kuchen backen. Während des Krieges dürfen wir nicht mehr Wurst essen. Während des Krieges ist der Tauzboden geschlossen, auch dürfen wir nicht mehr auf den Ball gehen.

18. Aufsatz eines vierzehnjährigen Schülers (3): „Was ich über unsere Feinde denke.“

Wir haben viele Feinde, welche uns unterjochen wollen. Es wird ihnen aber nicht gelingen. Die schlimmsten Feinde sind die Engländer. Sie haben eine gute Schulbildung und kämpen gut. Die Franzosen besitzen ebenfalls eine gute Schulbildung und kämpfen auch sehr gut. Belgien ist unser schwächster Feind. Den haben wir bald besiegt. Die Russen sind ungebildet und kämpfen nicht so gut wie die Engländer und die Franzosen. Aber bei denen machens die vielen Soldaten. Wir sollen nicht denken, dafs es in Frankreich nicht so gut steht, weil da nur so wenig Gefangene gemacht werden. Bei denen macht es eben die gute Schulbildung. Wenn auch die Russen mit einer Übermacht gegen uns stehen, werden wir sie doch besiegen. Das sehen wir ja jetzt schon an den grofsen Siegen. England will der Herrscher auf dem Meere alein sein. Aber er wird schon gedemütigt werden. Japan will sich von uns einige Inseln aneignen die wir besitzen. Die übrigen Feinde helfen den andern, weil sie aufgehätzt worden sind.

19. Aus dem Aufsatz einer Schülerin (26) [vgl. S. 97 ff. und 105 ff.]:

Die Begeisterung beim deutschen Volk ist ja sehr grofs. Jeder weifs doch auch, dafs wir für eine gerechte Sache kämpfen, und dafs wir an diesem schrecklichen Kriege unschuldig sind. Doch trotz alle dem ist es doch furchtbar, denn wieviel Elend, ja überhaupt wieviel Witwen und Waisen wird es nach dem Krieg geben. Ich denke immer, dafs die streitenden Völker sich doch auf eine andere Art einigen könnten, damit nicht

so viel junge, unschuldige Menschenleben geopfert werden müssen. Doch wenn es nur das wäre! Wenn ich aber an die Greueltaten und Brandschatzungen der Russen denke, so kommt mir es oft vor, als wenn es gar keine Menschen, sondern wilde Tiere wären. Darum kann ich mir auch garnicht denken, dafs solche Völker siegen können, denn da müfste man ja verzweifeln, ob es überhaupt noch eine Gerechtigkeit auf der Welt gibt.

20. Aufsatz eines dreizehnjährigen Mädchens (22):[1] „Wie ich in der jetzigen Kriegszeit von Warschau nach Breslau kam.“

O wie freuten wir uns, als vor den grofsen Ferien ein Brief von meiner Tante aus Warschau kam, in welchem sie uns einlud, die schönen Sommerferien bei ihr zu verleben. Wie schön war es dort! In Gottes freier Natur herumzujagen. Kaum hatten wir früh Kaffee getrunken, ging's hinaus. Hinaus, in den grofsen Garten oder in den schönen Wald, wo wir fast den ganzen Tag verweilten. Auch an vielen Tagen sind wir baden gegangen. Es war zu herrlich! Als nun das Ende der Ferien nahte und wir wieder nach Hause wollten, was bekamen wir für einen Schreck, als mein Onkel erzählte, dafs Krieg sei und dafs es keine Fahrgelegenheit mehr gäbe. Also mufsten wir noch viele qualvolle Wochen in Feindesland bleiben. In dem deutschen Hilfsverein in welchem wir später wohnen mufsten, war es schrecklich. Hundert Menschen in einem Saal, morgens gab es Schwarzbrot mit Fett und dünnen Tee, mittags dicke Erbsensuppe oder angebraunten Wasserreis mit Pflaumen, abends wieder Brot und Tee. Die Nacht hindurch konnte man nicht schlafen, fortwährend schrien kleine Kinder. Die Strohsäcke, auf welchen wir schliefen, waren so dünn, dafs man den Boden durchfühlen konnte. Das war eine Erlösung als es hiefs, wir können über Schweden nach Hause. Wie froh fuhren wir von Warschau ab, aber der Abschied von meiner Tante und ihren Kindern war uns schwer geworden. In Siedlec mufsten wir umsteigen. Dort safsen wir die ganze Nacht in der Bahnhofshalle auf Koffern und Körben, um auf den Petersburger Zug zu warten. Diese Nacht werde ich nie vergessen. Aber die Hoffnung, dafs wir bald wieder in unserem Vaterlande sein würden, gab uns Mut zu der bevorstehenden Reise. Nachdem wir zwölf Stunden gewartet hatten, kam endlich der Zug. Wir fuhren drei Tage und zwei Nächte, natürlich auf Umwegen, der Hauptstadt Rufslands zu. Dort gingen wir in ein Hôtel, in welches uns der amerikanische Konsul geschickt hatte. Wir blieben $1^1/_2$ Tag und zwei Nächte da. Es war alles sehr unsauber, da es kein Hôtel ersten Ranges war. Wir fuhren nachdem wir uns verschiedenes eingekauft hatten weiter. In diesem Zuge war ein sehr netter russischer Gendarm, der sich mit jedem unterhielt; auch liefs er uns manchmal auf die Plattform hinaus. Dort konnte man erst sehen, wie schön Finnland ist. See an See, einer gröfser, schöner, dunkler als der andere. Wunderschöne Laub- und Nadelwälder, niedliche Wohnhütten, alles so sauber. Wir kamen nach Raumo von dort fuhren wir aber gleich mit dem Schiff weiter. Es war spät am Abend, deshalb schliefen wir gleich ein. Am andern Morgen ging ich sofort hinauf aufs Schiff. Wir

[1] Zu 20—27 vgl. S. 110f.

fuhren an der schwedischen Küste entlang. Welch' herrliche Landschaft! Die Ufer waren etwas gebirgig: wunderschöne Wälder, die im Herbstschmuck prankten, zogen sich zu beiden Seiten hin. Die Sonne schien vom klaren Himmel und spiegelte sich im Wasser. Gegen Mittag kamen wir nach Stockholm. Eine reizende Stadt ist die Hauptstadt von Schweden. Viel war uns nicht vergönnt zu sehen, denn abends ging es weiter. Wir kamen nach Trelleborg. Dort stiegen wir in das Schiff ein, welches uns nach Rügen bringen sollte. Es war schlechtes Wetter; der Sturm peitschte das Meer und unser Schiff schaukelte mächtig. Viele wurden seekrank, auch ich litt darunter. Bald winkte uns von Ferne unser Vaterland. Welche Freude, endlich dort zu sein wo man hingehört. Sofort fuhren wir mit dem Eilzuge nach Berlin, wo wir zwei Tage bei meiner Tante blieben, dann ging's nach Haus. Wie froh und glücklich bin ich, wieder in meinem Vaterlande zu sein.

21. Aufsatz eines neunjährigen Knaben F. (1):

Ich chabe gehert das man rnsen genumen hat. Die döize chaben filefstete genumen und die rusen nicht die rusen chaben nicht gewere nnd sie kenen nicht schen.

22. Aufsatz desselben Knaben:

Wir haben in Rusland gewount. Dort war das esen bilig. Dann haben die rusen uns nach Deuschland wekgeschikt. Und zei brider haben sie in rusland als zifil gefangene. Und wir misten 10 tage faren mit der ban. Unse sachen misten da bleiben. Und auf der Rusische grenze haben die Rusen nns nntersucht das wir solen nichs mitnemen. Wir. durften nur was anzuzien. Wir sind durch ruminien estreich und ungarn gefaren. Und wir haben fiel gebirge geseen.

23. Aufsatz von Theodor F. 15 Jahre. Brieger Volksschule, Kl. 2:

Als der Krieg angefangen war so nüsten wir und alle Deutschen aus Wolinien nach Sibirien oder Kiewer Guwerneman herausfahren. Alle Militerspflichtige von 18 bis 45 Jahre wurden nach Kiew in die Festung wekgeschickt. In dieser war auch mein Bruder, er war 21 Jahre alt, ist aus Berlin zu den Ferige gekommen und wurde festgenomen. In der Festung waren 5,000 gefangene. Eine Krankheit ist mang die Menschen aufgebrochen und daran sind 5 Mann geschtorben. Dann worden sie nach Sibirien wekgeschickt, aber fahren und essen nüsten sie auf eigene Kosten. Sie woren in gütterzüge fortgeschickt. Wir sind alle in Rufsland gebohren. Der Vater aber ist ein gebohrener deutscher und ist 51 Jahre alt. Ich bin mit meinen ältern Bruder aus der Schuhle ausgewisen. Er ist 17 Jahre alt und war in einer Realschuhle. Ich aber war in einem Progimnasium und bin 15 Jahre alt. Wir haben in Kiew gewont und waren frei. Da waren wir 5 Monate. Alle deutsche Landleute waren seher ferfolgt. Sie haben bekomen 1 Monat Zeit damit sie ihr Vermegen ferkaufen kännen. Haben sie es aber nicht ferkaufen kenen so hat man ihn vir ihr eigenthun blofs 50 Rubel gegeben das heifst 100 Mark. Dann worden sie weit nach Rufsland fortgeschickt aber auf eigne Kosten. Der Nikolai Niklaewitsch hat bestimt, dafs alle deutschen aus Rufsland nach deutschland oder Österreich weg müssen. Dazu haben wir ein Monat Zeit bekomen. Fahren musten

wir über Rumeien oder Schweden, aber auch auf eigne Kosten. Vohr der abfahrt nüten wir den ältern Bruder nach Sibirien geld schicken den die Gefangenen haben von der Russischen Regiruhg nichts bekommen. Dann hat man uns noch den Zweiten Bruder wekgenomen er war nach Ufa ferschickt das ist von Kiew 2500 bis 3000 Killometer. Der muste wie auch alle auf eigne Kosten fahren und auch essen. Über Rnfsland und Rumenien musten wir auf eigne Kosten fahren. Aber über Österreich und Deutschland haben wir bekommen Freie fahrt und auch essen. Gefahren sind wir in Rufsland: über Kiew Rasdelnaja Ungeni. In Rumenien: Jassi. Österreich: Kolbach Kronstadt, Buda-Pest, Wien. Deutschland: Tetschin, Dresden, Breslau und Brieg.

24. Aufsatz desselben Knaben: „Wie ich mir dem Ausgang des Krieges denke."

In Rufsland ist die Meinung dafs sie den Krieg gewin werden, aber das ist unmöglich erstens beim Militeer herscht grofse unordnung. Viele, besonder aber Juden machen sich vom Dienste frei. Sie bezahlen viel Geld, damit sie nicht dien brauchen. Es ist aber fraglich warum die nicht dien wolen? Diese Frage zu beantworten ist nicht schwer. Es ist jedem bekant, das die Russischen Soldaten im Felde hungern müfsen, das ist darum, dafs die Rufsische Regierung um das Militeer sich wenig kümern tut. Zweitens, dem ganzen Winter waren die Soldaten ohne warmer Kleidung. Viele Juden und auch Rufsen sind aus dem Felde nach Hause ausgerifsen. Drietens die Rufsen haben schon keine Gewehre. Jede Kompanie hat 18 Gewehre. Die andern Müssen mit Holzere Stöcker nachmachen was die andern mit die Gewehre machen. Die Schwere Geschitze und Maschiengewehre sind bei deutschen bedeutend besser als bei die Rufsen. Die deutsche Infaterie ist auch besser gebildet als die Rufsische. Es Kamfen gegen Deutschland Osterreich und Tirkei nicht blafs die Rufs, es kämfen auch viele andre. England, Frankreich, Rufsland, Italien, Japan und Serbien. Die Verbindeten Trupen sind Tapfer und stark sie wehren sich bis auf das letzte und haben von ihrem Vaterlande noch nichts abgegeben. In Deutschland aber ist alles umgekert hier herscht ordnung und einigkeit.

(Gemeint mit den verbündeten Truppen die Deutschen und Österreicher; in Deutschland ist es umgekehrt wie in Rufsland.)

25. Aufsatz von Else F. 11 Jahre. 6. Klasse einer Brieger Volksschule.

Wir habn gewont in Rowno 14 iare hatman uns frschikt noch Malen habn us di Rusen frschikt noch Doislad und habn uns zwaie Bridr weknum ainer ist 19 iare der an 21 iare wir sint 10 Tage Durch Ruminen und Estraih in Ruminen und Estraih hatmnus seir gut bihdlt. Wir sind durhi Win geifare. die Raise war seier sein [1] wir sint auh durh di Karpatn gifaen.

26. Aufsatz von Erna F. alt 13 Jare. 5. Kl. einer Brieger Volksschule.

Ich bin in Russland geboren mein Vater ist als Holzregnnenter sein Her Schev wohnt in Berlin. Wir haben in der Stat Rowno Wolinier Gowerneman 14 Jare gewohnt in der gegend waren vil Deutsche Kolonin. Als der Krig ausgebrochen war namen die Russen den Deutschen alles wek

[1] = fein?

und schikten sie in beschtimte Stäte. Uns schikten sie auch vort in die Stat Kiew. In Kiew waren die Russen zu uns gut da wohnten wir 6 Mohnate. Dan war ein aufruf in der Zeitung das alle Deutschen raus musten nach Sibirin oder nach Deutschband. Zwei Brider haten sie uns wekgenomen die werden nach Sibirin geschikt und wir musten nach Deutschland zihen Alls wir an die Rusische grenze gekommen waren rewedirten uns beamten. Bei den andern Leuten namen sie viel Brieve und Bücher, bei uns haten sie aber nichtz gefunden. In Rumämemien nnd Österreich haten nns die Leute seher Freuntlich behandelt, sie haben uns jeden Tag Essen gegeben.

27. Aufsatz von Paula J. 12 Jhr. 6. Kl. einer Brieger Volksschule.

Wir haben im Drofe Gewont hat geheu no warua und dan musten wir musen zu in Schuldiegen Fraren und dan hat er uns nachause ge Schiken und dan wider hat er den Vater nach Setomar ge Schikt und nach haben Sie Ihm In ge Gefinis nem lasen und dan nach zwei Wochen und dan nach zwei Wochen haben Sie Ihm nach Kifo und dan haben Sie Ihm nach Hause ge Siket und dan haben uns auch rum ge Sikt und haben uns Hause

28—31. Aufsätze von Breslauer Schülerinnen (11). [vgl. S. 111 ff.]

28. (10 Jahre.) „Hindenburg."

Wir haben einen tapferen Mann mit Namen Hindenburg, und er ist der Feldmarschall mit seinem Staab und seinem Heere macht er grofse Siege. Gestern erst hatte er wider 1500 Russen gefangen und die Leute freuten sich sehr am Abend taten die Glocken läuten wegen dem Siege. Vor kurzem waren Käpfe an Kämpfe an den Masurischen-seen und unser Hindenburg hatte sie geschlagen. Wenn wir unseren tapferen Hindenburg nicht hätten weren wir verloren. In Ostpreufsen hatten die Russen sehr gehaust das die Leute aus Ostpreufsen fliehen mufsten und die Männer mufsten dableiben.

29. (10 Jahre.) „Hindenburg."

Unser tapfere Hindenburg ist zu diesem Kriege gut zu gebrauchen. Er ist sehr tapfer und mutig. Die Russen sind mehrmals in Ostpreufsen eingedrungen, aber Hindenburg brachte sie wiederhinaus. Er gewonn schon mehrere Schlachten. Hindenburg nahm in den Winterschlachten über 100000 Russen gefangen, Lazarettzüge und eroberte viele Küchenwagen gefüllt mit warmen Essen, darüber freuten sich die deutschen Soldaten aufserordentlich; denn sie hatten grofsen Hunger. Aber Hindenburg trieb tausende Russen in die Masurischen Seen. Wenn sie zugefroren waren, so liefs sie Hindenburg wieder aufhacken. Doch müssen wir Hindenburg sehr dankbar sein, dafs er unser schönes Schlesierland bis jetzt beschiermt hat. Wenn uns Gott den Hindenburg nicht jetzt geschickt hätte wären die Russen vieleicht schon in Deutschland.

30. (12 Jahre.) „Hindenburg."

Hindenburg ist in Österreich ein Offizier, er ist tapfer, grofs und stark. Jetzt steht er in Rufsland und kämpf mit seinen Soldaten. Er steht im gröfsen Kugelregen, er ergibt sich nicht. Wir haben durch Generalfeldmarsch von Hindenburg schon sehr grofse Siege gehabt. Er hatte die

Russen in den Karpathen schon vielemal zurück gedrängt, hätte er das nicht gemacht, so wären die Russen schon in Deutschland. Die Schlacht bei Tarnowka ward schrecklich, da sind viele von uns vermifst, aber Hindenburg gibt sich die gröfse Mühe um zu finden wo unsre Leute sind. In Ostpreufsen sind die Russen viele mal eingedrungen, aber Hindenburg jagte sie heraus; hätten wir nicht unseren tapferen Hindenburg nebst tapferen Kaiser so wär Deutschland schon in russichen Händen. Hindenburg hat schon das Deutsche Eieserne Kreuz.

31. (10 Jahre.) „Hindenburg."

Der Hindenburg ist ein kluger und weiser Mann. Er leitet die Armee, und wenn er die Arme leitet, so siegt sie bei den Hindenburg. Zuerst wufsten wir noch nichts, aber als der Krieg anbrach kam er plözlich hervor, und zeichnete sich durch seine Klugheit aus. Hätten wir nicht so einen klugen Mann so wären wir schon längst verloren. Hatten wir nicht den grofsen Sieg in Ostpreufsen? Da war auch der Hindenburg dabei, denn er hat ja die Armee zu den grofsen Siege geführt, das alles verdanken wir Hindenburg. Der Hindenburg ist schon sehr alt. und viele Leute bangen um sein Leben. Überal wo Gefahr droht ist der Hindenburg da um zu helfen.

Zweiter Teil. Weitere Berichte.

IV. Bericht über die Ausstellung „Schule und Krieg" im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht zu Berlin.

Von

OTTO BOBERTAG.

Vorbemerkung. Da die Zeichnungen, Aufsätze und Gedichte der Breslauer Sammlung „Kindliches Seelenleben und Krieg" in den Abhandlungen von KIK, MANN und STERN bereits einer ausführlichen psychologischen Analyse unterworfen worden sind, so konnte es nicht die Absicht dieses Berichtes sein, das analoge Material der Berliner Ausstellung nochmals von dem gleichen Gesichtspunkte aus in systematischer Weise zu behandeln. Zum Zwecke einer Beschränkung von Wiederholungen auf ein Minimum enthält daher das Folgende im wesentlichen nur einige ergänzende psychologische Betrachtungen über die Berliner Ausstellung nebst einer kleinen Auswahl charakteristischer Proben. — Wer eingehendere Belehrung wünscht, sei auf das vom Zentralinstitut herausgegebene, sorgfältig bearbeitete und gut ausgestattete Buch „Schule und Krieg" (Berlin, WEIDMANN'sche Buchhandlung, 1915) nachdrücklichst hingewiesen.

Im Januar 1915 versandte das „Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht" zu Berlin (Potsdamer Str. 120) eine Einladung zur Beteiligung an einer Sonderausstellung „Schule und Krieg", die am 21. März 1915 eröffnet wurde. In dieser Einladung hiefs es u. a.:

„Die Ausstellung soll an ausgewählten anschaulichen Beispielen zeigen, welche Wirkung der Krieg auf die Arbeit der Schule und darüber hinaus auf die Erziehung, Bildung und Betätigung der Jugend überhaupt bisher ausgeübt hat und voraussichtlich weiter ausüben wird. Gute Gedanken und Anregungen sollen damit festgehalten und weiteren Kreisen bekannt gemacht werden. Die Ausstellung wird, dem Wirkungskreise des Zentralinstituts entsprechend, alle Erziehungsanstalten vom Kindergarten bis zu den höheren Schulen und die Einrichtungen für die Jugendpflege berücksichtigen.“

Die folgende Übersicht zeigt, welcher Plan der Ausstellung zugrunde lag:

1. Was können Schüler und Schülerinnen unmittelbar für den Krieg leisten?
   a) Von Schülern und Schülerinnen verfertigte Liebesgaben und Geschenke für Kämpfende und Verwundete.
   b) Photographien über Beteiligung an sozialen Arbeiten (z. B. Ernte).
   c) Programme von Veranstaltungen zu wohltätigen Zwecken, für Verwundete usw.
2. Was wissen Schüler und Schülerinnen verschiedenen Alters vom Kriege, z. B. von der Art des Kampfes, von der Führung, von Waffen Schiffen, Befestigungen usw.? Wie stellen sie sich innerlich zum Kriege, z. B. wofür kämpfen wir nach ihrer Meinung, wie sollen wir uns zum Feinde verhalten, auch zum verwundeten und gefangenen Feind, usw.?
   Selbständige Beschreibungen, Zeichnungen, Aufsätze, selbstverfaſste Gedichte, Theaterstücke, Briefe, Kompositionen usw.
3. Wie kann man Schüler und Schülerinnen über den Krieg belehren und ihre innere Teilnahme wecken?[1]
   a) Lehrmittel: Landkarten, Modelle und Abbildungen von Waffen Schiffen usw.
   b) Von Schülern verfertigte Karten, Modelle usw.
   c) Anknüpfungspunkte in verschiedenen Unterrichtsgegenständen.
   d) Lehrreiche Spiele.
   e)—i) Gedichte, Prosastoffe, Lieder, Bilder, Aufsatzthemata, Anregungen für Siegesfeiern u. dgl.
4. Wie kann die Jugend für den späteren Militärdienst vorbereitet werden?
   a) Allgemeine körperliche Übungen, Exerzieren, Turnen.
   b) Übungen im Schätzen und Messungen von Entfernungen, Gröſsen, Richtungen, Mengen.
   c) Sichzurechtfinden mit Hilfe von Karten, Instrumenten, Merkzeichen, Übungen im Geländezeichnen.

---

[1] Das Folgende ist abgekürzt zitiert.

d) Erste Hilfe bei Unfällen.
e) Felddienstübungen.
f) Ausrüstung.

5. Da sich lange nicht alles, was den Krieg angeht, anschaulich darstellen läſst, so soll als Ergänzung eine Auswahl von Schriften ausgelegt werden.

Unmittelbar psychologisches Interesse bieten natürlich nur diejenigen Ausstellungsgegenstände, die zur Beantwortung der unter Punkt 2 angeführten Fragen eingesandt wurden. Es sind dies einerseits Produkte kindlicher Geistestätigkeit, andererseits Berichte von Erwachsenen über das seelische Verhalten der Kinder zum Kriege.

Was die Produkte betrifft, so handelt es sich hier in der Hauptsache um Niederschriften verschiedenster Art und um Zeichnungen. Wichtig für die psychologische Verwertung beider ist vor allem der Grad ihrer Spontaneität und Selbständigkeit bzw. der Grad ihrer Abhängigkeit von äuſseren Einflüssen: je reiner das Kind aus eigenem Antriebe und aus eigenen geistigen Mitteln geschaffen hat, desto schärfer wird sich seine Eigenart in dem von ihm Geschaffenen ausprägen. Leider kann man sich bei einem Teil der ausgestellten Produkte kein sicheres Urteil darüber bilden, wieweit die Kinder eigenes Anschauen und Denken wiedergeben und wieweit sie, mehr oder weniger bewuſst, unter fremdem Einfluſs (Schulunterricht, Gespräche, Zeitungs- und andere Lektüre, Illustrationen usw.) gestanden haben. Für die praktischen Zwecke, denen die Ausstellung eigentlich dienen soll, bedeutet dieser Umstand allerdings keinen Mangel. Dem Lehrer, der sich von den Schülern seiner Klasse über ihre Erlebnisse etwa während der Mobilmachung oder bei einem Lazarettbesuch, in Gestalt von Aufsätzen oder auch von Zeichnungen, erzählen läſst, braucht die eben erwähnte Schwierigkeit keine Sorge zu bereiten; er will ja nicht psychologische Studien machen, sondern die ihm anvertrauten Kinder erziehlich und unterrichtlich fördern. Und wer sich nur einen allgemeinen Einblick in die Schularbeit zur Kriegszeit verschaffen und vielleicht einige Anregungen für die eigene Lehrtätigkeit daraus schöpfen will, der wird hierzu auch nur der fertigen Produkte selbst bedürfen, da sie allein ihm schon genügenden Aufschluſs über ihre Bedeutung in pädagogisch-didaktischer Hinsicht geben dürften. So erklärt es sich, daſs die ausgestellten Aufsätze, Zeichnungen usw. fast nirgends

nähere Angaben enthalten, wie sie für eine psychologische Vertiefung in sie teils durchaus notwendig, teils wenigstens erwünscht sind, also Angaben über Alter, Konfession, häusliches Milieu, Stand des Vaters, dann aber, zum Zwecke feinerer Analysen, auch über Begabung, Schulleistungen, Temperament, Interessen usw. der einzelnen Kinder. Als nachteilig mufs ferner noch der besondere Umstand hervorgehoben werden, dafs die vorliegenden Arbeiten oft nur eine Auswahl darstellen, vermutlich eine Auswahl der nach der Ansicht der betreffenden Lehrperson besten oder interessantesten Arbeiten, so dafs man sich also über die Natur der Durchschnittsleistung sowie über die Variation der Einzelleistungen kein rechtes Urteil bilden kann.

Das Ausstellungsmaterial stellt somit noch durchaus psychologischen Rohstoff dar; nur in den beiden Abteilungen „Kindliches Seelenleben und Krieg“ und „Umfrage der Ungarischen Gesellschaft für Kinderforschung“ ist das Material einer eingehenden Bearbeitung vom psychologischen Gesichtspunkte aus unterworfen worden. Es wäre erfreulich, wenn die sehr verdienstvolle Leitung des „Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht“ dahin wirken wollte, dafs auch von den übrigen ausgestellten Produkten ein möglichst grofser Teil der psychologischen Bearbeitung zugänglich gemacht würde. Hierzu dürfte freilich die Beschaffung noch einiger Daten über die Urheber der Produkte erforderlich sein; doch würden dieser Beschaffung zweifellos keine nennenswerten Schwierigkeiten entgegenstehen.

Unter den Niederschriften, den literarischen Produkten, nehmen naturgemäfs die Aufsätze den gröfsten Raum ein. Eine beträchtliche Anzahl von Volks-, Mittel- und höheren Schulen verschiedener Gattung hat „Kriegsaufsätze“ beigesteuert. Als ihren gemeinsamen wichtigsten Grundzug kann man bezeichnen, dafs sie sich in wohltuender Weise von der herkömmlichen Form des Dressuraufsatzes mit seiner gründlichen Vorbereitung, seiner gekünstelten Methode und seiner strengen Korrektur emanzipieren und so dem oft beklagten „Aufsatzelend“ ein Ende machen. In ihnen kommt wohl am deutlichsten zum Ausdruck, was eigentlich durch die ganze Ausstellung mit überwältigender Eindringlichkeit verkündet wird: der Sieg des Prinzips der „Arbeitschule“, — des Prinzips, das den gesamten Unterrichtsbetrieb soviel wie möglich auf die freie Selbsttätigkeit des Schülers und seine innere Anteilnahme am Lehrstoff gründen will. Im Kriegsaufsatz tritt

an die Stelle des erzwungenen Formulierens von abstrakten Gedanken über einen gleichgültigen Gegenstand die temperamentvolle Schilderung des Selbsterlebten und die freiwillige Vertiefung in den Gedanken- und Stimmungsgehalt bedeutungsvoller Ereignisse. Für die Frage der zukünftigen Gestaltung des Unterrichts — nicht bloſs im Deutschen — dürften die Erfahrungen, die die praktischen Schulmänner an den Kriegsaufsätzen machen können, von weitgehender Bedeutung sein.

Die Themata der Aufsätze erstrecken sich über das gesamte Gebiet des Krieges, soweit es dem jugendlichen Geiste überhaupt zugänglich ist. In der Auffassung und Darstellung kommen die verschiedensten Nuancen vor. Man bemerkt die Einflüsse des Alters, des Geschlechts, des sozialen und Bildungsniveaus der Eltern, der individuellen Veranlagung in geistiger und gemütlicher Hinsicht. Wenn, wie bereits angedeutet, den Aufsätzen in bezug auf diese Punkte nähere Angaben beigefügt wären, so würde dies ihr Studium noch anregender und lehrreicher gestalten. Wieweit die Themata vorgeschrieben oder freigewählt sind, wieweit der Stoff vorher durchgenommen und wieweit die Gliederung besprochen worden ist, läſst sich natürlich nicht mehr feststellen; gelegentliche Bemerkungen hierüber von seiten der Lehrpersonen sind in der Regel zu allgemein und unbestimmt. Ich möchte vermuten, daſs der Grad der „Freiheit" der Aufsätze häufig überschätzt worden ist. Die wirklich freien Aufsätze gehen meist unter der Bezeichnung „Kriegstagebuch". Von diesen weiter unten mehr.

An den Thematen der Aufsätze merkt man auch, daſs sie mehr oder weniger geschickt gewählt sind und daſs dementsprechend die Ausführung mehr oder weniger gut gelungen ist. Themata wie „Der Schützengraben", „Unsere Feldgrauen", oder wie „Blücher und Hindenburg", „Antwerpen" u. dgl. sind teils zu allgemein, teils zu gelehrt. Am wertvollsten sind die „Ich-Themata", die zur Schilderung der Erlebnisse des einzelnen Kindes Veranlassung geben: „Was ich von der Mobilmachung sah", „Unser Besuch des Lazaretts in . . ." u. dgl. Solche Aufsätze nehmen etwa den dritten Teil aller Arbeiten ein. In den Oberklassen der höheren Schulen tritt neben den Erlebnisaufsatz naturgemäſs auch schon der Aufsatz, der sich in der Form mehr der Abhandlung nähert; Beispiele: „Richtlinien deutscher Orient-

politik“, „Die Strategie Hindenburgs“, „Der Krieg in der Malerei“, „Der Soldat im deutschen Liede“.

Kriegstagebücher liegen namentlich aus zwei Lehranstalten vor, einer Hamburger Knabenvolksschule (Oberklasse) und einem Essener Lyzeum (sieben Klassen).

Die Hamburger Tagebücher haben teils die Form einer lockeren Aneinanderreihung von Schilderungen einzelner selbsterlebter Szenen, teils die Form eines mehr chronikartigen fortlaufenden Berichts über die wichtigsten Zeitereignisse. Sie sind durchweg frisch und lebendig geschrieben, in vielen zeigt sich ein bemerkenswertes Erzählertalent, Sinn für Humor, Geschick in der Behandlung der direkten Rede (Dialekt), treffende Charakteristik der Personen und Verständnis für ihre Handlungsweise. Reflexionen kommen kaum vor, Stimmungsbilder auch nicht; das Ereignis, die Handlung, herrscht durchaus vor.

Der Krieg ist für das Kind im allgemeinen die Summe der eigenen Erlebnisse während der Kriegszeit, soweit sie von seinen sonstigen Erlebnissen merklich unterschieden sind. Irgendein Zusammenhang mit der Tatsache des Krieges ist zwar immer gewahrt, aber das Hauptinteresse richtet sich oft und deutlich genug auf Einzelheiten, die in Friedenszeiten ebensogut vorkommen können und wirklich vorkommen, — nur dafs sie dann nicht der schriftlichen Fixierung würdig erachtet werden. Das Kleine und Alltägliche erscheint so im Rahmen des Weltkrieges als etwas Grofses und Besonderes.

Nach den Ursachen des Krieges fragt das Kind selten, nach seinen Folgen nie. Damit ist gegeben, dafs ihm das eigentliche Wesen des Krieges, seine tiefere Bedeutung völlig verborgen bleibt; und es wäre auch verwunderlich, wenn es sich anders verhielte. Man mufs sich dies genügend klar machen, wenn von dem Thema „Kind und Krieg“ die Rede ist; manche scheinen sich vorzustellen, dafs man das Kind zu einem wirklichen Verständnis des Krieges bringen könne, indem man ihm von allerlei Kriegsereignissen und sichtbaren Kriegswirkungen erzählt und es an allerlei Veranstaltungen, die durch den Krieg bedingt sind, teilnehmen läfst. Das Wichtigste, das „Eigentliche“ vom Kriege erfährt das Kind nie — wie auch gar mancher Erwachsene, selbst wenn er täglich vom Kriege spricht; man hat Gelegenheit, dies zu beobachten. — Dem Kinde ist am Kriege nichts interessant als das, was es davon Neues sieht und hört; alles andere mufs

durch die Erwachsenen von aufsen an das Kind herangebracht werden. Die Kriegstagebücher im Unterschiede von den Schulaufsätzen zeigen dies deutlich.

Bei den Volksschülern sind die beliebtesten Themata für Tagebuchniederschriften: die Kriegserklärung und die Mobilmachung, alle Arten von Siegesnachrichten, der Militärzug, die Masseneinkäufe bei Kriegsbeginn, die Petroleumnot und das K-Brot, das Exerzieren der Rekruten und das Soldatenspiel der Kinder, endlich die englischen Kanonen auf dem Rathausplatz in Hamburg.

Als Beispiele seien zwei Tagebucheintragungen wiedergegeben, die zugleich den bereits erwähnten Unterschied der beiden qualitativen Haupttypen veranschaulichen. Der erste, häufigere und wohl kindlichere läfst sich als Typus der breiten Schilderung von Einzelerlebnissen bezeichnen, der zweite als Typus der knappen, chronikartigen Darstellung.

I. Schüler H. D.

Als ich am 28. August morgens aufstand, hörte ich die Glocken läuten. Ich zog mich dann in aller Eile an. Als ich auf dem Deich stand, kam Heini N. daher, er rief schon von weitem:

„Hans hest du hört, wat de Glocken von mor'n lüd hevt?“

„Jo, Hein, ick hevt ock hört, wat dat wull to bedüden hat?“

„Je, dat weit ick nich.“

„Jck ock nich.“

„Hans, willst eben mit no Peter Johannsen, ich will de junge „Zig“ afhol'n.“

„Jo.“

Als wir dort waren, kam uns Walli Johannsen schon entgegen, er sagte:

„Mor'n Hans, mor'n Hein, du Hein, ick leuv von Dog is wat bedüdendes passiert, denn von mor'n hebt de Kirchenglocken lüd, ji hebt dat wull ock hört.“

„Jo,“ sagte Heini und ich zugleich.

Auf einmal klingelte es, als wir uns dann umsahen, war es der Postbote.

„Korl, giv mi de Zeitung man, denn brukst du nich erst rin!“

Er warf uns die Zeitung zu.

„Och, dor steiht jo gornix bedüdendes in,“ sagte Heini.

Wir gingen dann hinein. Drinnen safs Bäcker „Clos“ und hielt das Hamburger Fremdenblatt in der Hand.

„Clos, in uns Zeitung steiht nur, wat de Engeländers sick bei St. Quentin trügtrocken hevt.“

„Meihr wefst nich, kick hier mol her, dor steiht dat obers genauer.“

Walli las: „Die Engländer bei St. Quentin vollständig zurückgeschlagen, viele Tausend Gefangene!“

„Junge, Junge, dor hebt de verfluchten Engeländers ober düchtig wat op den Kopp kregen,“ rief Walli vor Freude und tanzte dabei immer herum.

„Je, je, in min Zeitung steiht jümmer wat godes bin, dat weit ick jo,“ sagte Clos.

„Oh, dor steiht jo noch wat,“ rief Heini.

„Les mal vor, dat hev ick jo ock noch gornig seihn“, sagte Clos.

Walli las: „Eine grofse Schlacht in Ostpreufsen, die Stadt Neidenburg durch starke russische Streitkräfte besetzt, die Schlacht dehnt sich auf die Städte Neidenburg-Ortelsburg-Gilgenburg aus. Bis auf weiteres wurden zwei russische Armeekorps zurückgeschlagen und dabei wurden 30000 Gefangene gemacht!“

„Junge, Junge, dat mut ick obers furt 'sen Papa seg'n, damit he de Fohn hochtrecken deiht!“

„Deibel noch mal to, de Russen wüllt wull nich all ward'n,“ sagte Clos

Heini nahm dann die Ziege und wir gingen dann langsam nach Hause. In einer kurzen Zeit flaggte ganz Warwisch.

Am Abend stand in der Zeitung, dafs im ganzen 70000 Gefangene gemacht worden wären. Meine Tante, die konnte garnicht begreifen, wo die Russen alle herkämen. So verlief wieder ein siegesgekrönter Tag.

II. Schüler W. F.

Jedermann dachte, dafs mit dem Kriege eine Hungersnot käme und darum kauften die Leute grofse Massen; ich selbst stand vier Stunden lang im Verein und wartete, ohne etwas zu bekommen.

Die Kriegsbegeisterung war sehr grofs, und eine grofse Menge junger Männer meldete sich freiwillig. Ich ging oft zum Exerzieren und sah zu, wie die Soldaten das Grüfsen und Marschieren lernten und einexerziert wurden.

Auch bei den Kindern war die Kriegsbegeisterung grofs, sie spielten Soldaten, aber niemand wollte Franzose oder Engländer sein.

Sehr gern ging ich zum Bahnhof, um mir die abfahrenden Truppen anzusehen; an ihre Wagen hatten die Soldaten eine Menge geschrieben, z. B.:

„Auf nach Paris“ oder
„Jeder Schufs ein Rufs',
jeder Stofs ein Franzos',
jeder Klaps ein Japs,
jeder Tritt ein Britt'.“

Auf dem Bahnhof war das rote Kreuz tätig, die jungen Mädchen gaben den Soldaten Kaffee, Tee, Butterbrot, Schokolade und Bonbon.

Am gröfsten war zuerst die Spionenfurcht; in Wandsbeck waren sehr viele Russen; einige, so erzählten mir Bekannte, hatten sich als Frauen verkleidet und waren mit einem Kinderwagen losgezogen, in den sie unten Bomben hineingelegt hatten und obenauf eine Wachspuppe mit Decken, sie sind auf dem Marktplatz abgefafst worden. In der Nacht sah eine Husarenpatrouille eine Anzahl Russen, welche eine Eisenbahnbrücke sprengen wollten. 13 wurden ergriffen.

Es wurden überall auf den Bahnhöfen, Eisenbahnbrücken, bei der Gasanstalt usw. Polizeiposten aufgestellt, um der Spionage entgegenzuarbeiten.

Es wurden sehr viele Banknoten herausgegeben, auch Einmark- und Zweimarkscheine. Die Leute gewöhnten sich nicht so schnell daran, und die Krämer nahmen zuerst keine Geldscheine an. Jetzt bezahlt man mit Scheinen ebensogut wie mit Geldstücken.

Da Deutschland keinen Weizen und Roggen einführt, so haben wir nicht genug, man mufs sich also einschränken; da die Leute es aber nicht gewohnt sind, so tun sie es auch nicht, und darum mufs der Staat Mafsregeln treffen.

Die Bäcker dürfen nachts nicht mehr backen; das Weizenmehl wird mit Roggenmehl vermischt, beim Brotbacken müssen Kartoffeln zugenommen werden usw.

Jetzt soll es so eingerichtet werden, dafs jeder Kopf der Bevölkerung eine gewisse Menge Brot oder Mehl bekommt.

Die Tagebücher der Essener Lyzealschülerinnen unterscheiden sich von denen der Hamburger Volksschüler hauptsächlich nur durch die gröfsere Beherrschung der literarischen Form. Die Urwüchsigkeit in Worten und Taten ist etwas herabgemindert; dafür ist der Interessenkreis ein weiterer. Auch hier steht natürlich die Schilderung des Selbsterlebten im Vordergrunde; doch tritt in den Oberklassen gelegentlich Reflexion und Stimmungsbild auf. Manche Beiträge aus der ersten und zweiten Klasse sind bemerkenswerte schriftstellerische Leistungen. Da auf jede der Klassen, die sich beteiligt haben, im Durchschnitt nur etwa zwölf Eintragungen kommen, so kann man über den Einflufs des Alters auf die Wahl des Themas statistisch nichts Sicheres feststellen. Den Einflufs des Alters — und nebenbei natürlich auch der individuellen Veranlagung — auf die Behandlung des gleichen Themas (eine Siegesnachricht) zeigen die folgenden Proben.

I. Schülerin P. Sp., 9. Klasse.

Gestern morgen wollte ich zur Schule gehen. Da kamen mir schon die Kinder entgegengelaufen. „Geh' doch nicht zur Schule, wir haben frei!" „Wie fein!" rief ich. Ich ging in die Dreilindenstrafse, aber weil ich die Kinder alle nach Hause gehen sah, ging ich auch. Endlich war ich da. Da sagte meine Mutter: „Wo kommst Du denn her?" „Von der Schule. Wir haben frei!" Dann müssen wir aber die Fahne heraushängen! Mir war's viel fröhlicher als sonst, wenn so ein grofser Sieg ist, wer soll sich dann nicht freuen?

II. Schülerin M. M., 7. Klasse.

Vorgestern hatten wir wieder einen grofsen Sieg. Die zehnte russische Armee war geschlagen, und viele Russen waren gefangen. Gerade auf Fastnacht mufste das passieren. Wir gingen schnell in die Schule. Die Andacht war wie sonst, aber dann fanden wir Frau Direktorin vor dem Harmonium, voller Aufregung. Sie konnte kaum sprechen, so hatte sie sich darüber gefreut. Sie las mit vieler Begeisterung die Zeitung vor. Wir verhielten uns sehr still, und hörten aufmerksam zu. Dann liefsen wir den Kaiser hoch leben. Wir riefen: „Unser lieber frommer Kaiser lebe hoch! Hoch! Hoch!“ Es war eine richtige Feier. Nun wufsten wir, jetzt dürfen wir nach Hause. Und es war wahr. In den Strafsen wehten die Fahnen. Als wir nach Hause kamen, dankten wir Gott für den schönen, grofsen Sieg. Auch unsern braven Soldaten müssen wir dankbar sein. Darum habe ich den ganzen Mittwoch Nachmittag gestrickt.

III. Schülerin A. B., 5. Klasse.

Bum! Was ist das? Noch einmal, und noch einmal. Jetzt läuten die Glocken auch noch. Wie klingen sie seltsam feierlich und fröhlich! Wir rennen zum Rathaus. Der Polizeikommissar verliest ein Telegramm. Ein Sieg bei Metz! Ein Sieg! Sieg und Krieg! Diese beiden Wörter sind uns noch nie so nahe getreten wie jetzt. Wenn man weiter an den Sieg denkt, so fallen einem auch die Toten und Verwundeten ein. Sie haben ihr Leben geopfert oder müssen ihr ganzes Leben lang als Krüppel einhergehen. Was müssen diese Leute doch für Riesenmut, Opferwilligkeit und Tapferkeit besitzen! — Nachher stimmen wir patriotische Lieder an und bringen Hurras auf den deutschen Kaiser aus. Dann gehen wir nach Hause und bringen meiner Grofsmutter die Siegesnachricht.

IV. Schülerin H. H., 2. Klasse.

„Dr. Kunz hat die Fahne raus!“ — Haben wir denn etwa wieder einen Sieg errungen? Vor ein paar Tagen hatte Hindenburg ja 60000 Russen gefangen, und wir hatten siegesfrei. Das war mal fein! Und flugs klinkere ich die Treppe zum Telephon, — sonst bringen mich keine zehn Pferde hin, aber heute habe ich kein Telephonfieber. — —

Vater weifs aber auch noch nicht, was geschehen ist, also heifst's: abwarten! —

Da klingelt's. „Halloh, was gibt's? 40000 Russen gefangen? Famos!“ Ich schmeifs' den Hörer an den Haken und schreie aus vollem Halse: „Mutter, Mutter, 40000 Russen gefangen, — die Fahne raus!“

Am anderen Morgen sitze ich in der Strafsenbahn, um mich herum schwatzende Schülerinnen. „Ob wir wohl frei bekommen? — Wir schreiben heute einen Klassenaufsatz.“ „Und ich kann nichts für Geschichte.“ „Sag doch einfach, du hättest nicht gelernt, weil du gedacht hättest, wir hätten siegesfrei, das tun viele bei uns,“ schlägt eine vor. — Unwillkürlich kommt mir der Gedanke: wenn das Hindenburg wüfste, dafs seine Siege andere in ihrer Faulheit stärken und zu Entschuldigungen benutzt werden. — Und

ich mufs gestehen, meine französischen Grammatikregeln liegen mir schwer im Magen, und vom dritten Artikel mit Erklärung habe ich keine Ahnung. Geht es auch anderen Leuten so, dafs der Russensieg sie aus der Fassung bringt? — — —

Ich lebe wenigstens im Siegestaumel.

Wie verschieden Temperament und Phantasie auf das K-Brot reagieren können, zeigen die folgenden beiden Eintragungen zweier Schülerinnen der 2. Klasse.

I. England will uns aushungern. Allerdings eine ihm würdige Art, den Krieg zu führen. Unwillkürlich gleitet ein ironisches Lächeln um unsere Mundwinkel. Wenn sich da das falsche England nur nicht verrechnet hat! Deutschland kann sich selbst ernähren. Die Sachen, die wir bisher vom Ausland bezogen haben, müssen wir nun allerdings entbehren und uns mit dem einrichten, was wir selbst im Lande haben. Rechnen, sparsam sein, haushalten müssen wir! Denn wenn wir auch eine gute Kornernte hatten, so haben wir doch nicht genug Weizen. Darum wird nun ein Brot aus Roggen- und Kartoffel- und wenig Weizenmehl gebacken, man nennt es Kriegsbrot. Kriegsbrot ist sauer und liegt schwer im Magen manche Zunge und mancher Magen mufs umlernen, sich umgewöhnen. Aber das fällt nicht schwer, man gewöhnt sich ja an so vieles! Aber wenn auch das Kriegsbrot rar wird, ehe wir die nächste Ernte herein haben, oder wenn die nächste Ernte mifsrät? Nun, dann gewöhnen wir uns eben wieder an etwas anderes! —

Ein schwereres Opfer als unser eigen Fleisch und Blut, unsere Väter, Brüder, Söhne in Not und Tod zu senden, etwas Schwereres, Gröfseres gibt es ja doch nicht! —

Und so essen wir denn mit Todesverachtung saures Kriegsbrot und lassen gern unseren Verwundeten und Kranken Weifsbrot und Kuchen, ja wir sind froh, endlich mal eine Gelegenheit gefunden zu haben, unser kleines Scherflein den grofsen, grofsen Opfern beizufügen, die unsere tapferen Helden im Kampf für das teure deutsche Vaterland bringen.

II. Heute gibt's zum ersten Male K-Brot! Ganz erwartungsvoll sitzen wir um den Kaffeetisch. „40% Weizen-, 40% Roggen- und 20% Kartoffelmehl sind darin“ stellen wir noch einmal fest. Ordentlich gespannt warten wir heute auf den Brotkorb.

Mutter verteilt die ersten Schnitten — enttäuschte Gesichter — „das ist K-Brot? Ja das ist ja fast wie Feinbrot, nur ein wenig dunkler, da ist's ja gar kein Opfer, Kriegsbrot zu essen.“ Wir untersuchen nun unsere Schnitten genauer. Mein Bruder macht zuerst seinen Gefühlen Luft: „Hm, schmeckt ja ganz gut, wenn ich aber nur wüfste, was der „klätschige“ Streifen am Rande soll.“ Das hat Mutter schnell heraus. Das Kartoffelmehl ist falsch in den Teig gebracht und dann nicht mit gar gebacken. — Jeder würgt nun seine Schnitte herunter, und es dünkt uns doch bald ein Opfer, solch K-Brot zu essen.

Zu den f r e i e n literarischen Produkten kann man auch noch die von den Kindern geschriebenen B r i e f e rechnen, obgleich

sie im allgemeinen auf ganz bestimmte Anlässe hin entstanden sind, die wie eine Themastellung wirken und so den Gedanken des Kindes keinen grofsen Spielraum lassen. Eine häufig vorkommende Gelegenheit zum Briefe-Schreiben war für die Kinder dadurch gegeben, dafs an vielen Schulen „Packtage“ veranstaltet wurden, an denen Liebesgaben für die im Felde stehenden Soldaten gesammelt und versandt wurden. Namentlich die Mädchen der jüngeren Jahrgänge betätigen sich gern packend und halten es für sehr wichtig, ihrer Sendung ein Begleitschreiben an den Empfänger beizufügen, womöglich mit der nachdrücklichen Bitte um baldige Antwort. Die Weihe der Stunde veranlafst sie dann oft, ihre Gedanken in das Versgewand zu kleiden. Die so entstehenden Geistesprodukte können aber kaum als „Gedichte“ bezeichnet werden. Es sind mehr oder minder rhythmische Satzfolgen, bei denen der sehr oft nicht korrekte Reim die Hauptsache ist; und sie würden vielleicht ansprechender ausgefallen sein, wenn das Kind seine Gedanken in ungezwungener Prosa ausgedrückt hätte. Allerdings sind, wie schon bemerkt, diese Gedanken hier durch den Zweck der Sendung von vornherein auf ein ziemlich enges Feld beschränkt. Psychologisch betrachtet sind viele von den Liebesgabenbriefen dadurch von Interesse, dafs in ihnen ein Art Gefühlswiderstreit zum Ausdruck kommt: das Kind empfindet einmal den Gegensatz zwischen dem entbehrungs- und gefahrvollen Leben des Kämpfers und seiner eigenen glücklichen, sorgenfreien Lage, — und ferner den Gegensatz zwischen dem Gefühl, ein gutes Werk zu tun, und dem Gefühl, damit doch nicht an denjenigen, dem es gilt, heranzureichen. Je nach Begabung und Gemütsveranlagung finden sich die Kinder mit diesem Gefühlswiderstreit ab; doch kommt es natürlich auch vor, dafs er gar nicht in Erscheinung tritt, z. B. dann, wenn die Situation gänzlich vom humoristischen Standpunkte aus aufgefafst ist. Die älteren Kinder, die „Jugendlichen“, wählen ganz überwiegend die poetische Form des humoristischen Liebesgabenbriefes. Es mag zum Teil daran liegen, dafs der durch die Liebesgabe nahegelegte oder geradezu geforderte leichte, vertrauliche Ton sich in einem solchen Gedicht sehr gut anschlagen läfst, während er in regelrechter Prosa etwas leise Unwürdiges, jedenfalls etwas Ungewohntes an sich haben würde.

Als Beispiele für das eben Gesagte seien die folgenden beiden Liebesgabengedichte angeführt.

I. Schüler T. B., Quarta eines Realgymnasiums.

Lieber Krieger.

Lieber Krieger, der Du da draufsen im Feld
Kannst manchmal nichts haben für gute Worte und Geld,
Du leidest Mangel, oft Not sogar,
Wenn die Feldküche ausbleibt und das Brot wird rar,
Dem es am Notwendigsten so häufig gebricht
Und dazu sieht täglich dem Tod ins Gesicht,
Du schirmst unser Haus, unsre Eltern, uns Kind.
Unsere Pflicht ist es nun, dafs wir Dir dankbar sind.
Und stets Dein gedenken und niemals vergessen,
Dafs wir Dir verdanken unser Trinken und Essen.
Wir haben keinen Mangel, wir leiden keine Not,
Uns droht auch nicht allstündlich der Tod.
Wir freuen uns der Siege, die Du uns beschert,
Trotzdem sich die Feinde so tapfer gewehrt.
Damit auch Dir zur Weihnachtszeit
Von uns aus sei eine Freude bereit't
Haben wir das Christkindchen für Dich bestellt,
Es soll Dich aufsuchen im blutigen Feld,
Und Liebesgaben wird es Dir bringen.
Lafs Weihnachtslieder dazu erklingen.
Mit Gott! Halt aus, tapfrer Krieger,
Und lorbeergeschmückt kehr heim als Sieger!

II. Schülerin M. St., zweite Klasse eines Lyzeums.

Packlied.

(Melodie: Morgen, Kinder, wird's was geben.)

Bald Soldaten, wird's was geben,
ei, wie werdet ihr euch freun!
Welch ein Jubel, welch ein Leben
wird im Schützengraben sein,
wenn ihr alles das entdeckt,
was wir ins Paket gesteckt:

Hosenträger, Taschentücher,
Seelenwärmer, Kaffee, Tee,
Suppenwürfel, schöne Bücher,
Pfeifen und Fausthandschuhe,
Kuchen, Zigaretten, Licht,
auch an Schals, da fehlt es nicht!

Feuerzeuge, Schokolade,
Tabak, Stauchen, Seife, Salz:
alles „in Germany made“,
Zucker, Haferflocken, Malz.
Sorgt euch nicht, wir packen ein,
bald wird all das euch erfreun!

Ach, wie wird der Tabak munden,
den so lange ihr entbehrt!
Macht euch damit traute Stunden,
denkt an euren heim'schen Herd;
Tabaksrauch und Pulverdampf
sind vereinigt dann beim Kampf!

Die Versendung von Liebesgaben ist zwar die wichtigste, aber nicht die einzige Gelegenheit für die Kinder zum Briefe-Schreiben gewesen. Der Geburtstag des Kaisers hat ebenfalls eine Gelegenheit dazu geboten. Solche Glückwunschschreiben an den Kaiser stammen aus der fünften Klasse einer Berliner Gemeindeschule für Mädchen. Die Kinde, die vermutlich doch glaubten, daſs ihre Briefe wirklich abgeschickt werden würden, haben ihrer Arbeit viel Liebe und Sorgfalt gewidmet. Es ist rührend, zu sehen, mit welchem Vertrauen in die Ordnungsgemäſsheit ihres Verfahrens sie den „lieben Kaiser“ ihrer besten Wünsche und ihrer Teilnahme an seinen Sorgen versichern. Von der Stellung, dem Einfluſs und der Tätigkeit des Kaisers scheinen die Kinder überhaupt vielfach recht sonderbare, oft natürlich übertriebene Vorstellungen zu haben. Das folgende Beispiel zeigt, in welcher Richtung sich die Gedanken und Gefühle der Kinder bei Gelegenheit von „Kaisers Geburtstag“ im Kriegsjahre bewegen.

Lieber Kaiser! Nun ist bald dein Geburtstag, den Du diesmal nicht in Berlin feiern kannst. Das tut mir sehr leid; denn ich habe Dich gern unter den Linden erwartet. Diesmal feierst Du diesen Tag weit, weit weg von Berlin auf dem Schlachtfelde, bei deinen tapferen Soldaten. Wie muſs da der Kaiserin zu Mute sein, wenn sie bedenkt, wie furchtbar Du diesmal deinen Geburtstag feierst. Vor allem wünsche ich Dir und auch unserem ganzen Volke den endlichen Sieg über unsere vielen Feinde. Und dann wünsche ich Dir noch viele Lebensjahre bei bester Gesundheit, damit Du den Segen des Friedens noch lange genieſsen kannst; Du hast uns so lange den Frieden erhalten. Nun habe ich Dir noch ein kleines Verschen, von mir selbst gedichtet, aufgeschrieben.

Lieber Kaiser.

Zum heutigen Geburtstagsfeste
wünsch ich Dir das Allerbeste.
Kannst nicht bei den Deinen sein,
deine Lieben können Dich nicht erfreun.
Nimm meinen Gruſs im Felde an,
weil ich's nicht anders machen kann.
Mein Vater ist selbst ein Landwehrmann.

Sage Hindenburg, dem Treuen,
Er möchte die Russen tüchtig verbläuen.
Wir wünschen alle
mit lautem Schalle,
Dafs bald geendet sei der Krieg,
unsern Truppen sei der Sieg.

Mit herzlichem Grufse
A. G.

Gegenüber der Zahl der in der Ausstellung enthaltenen „Verschen“ ist die Zahl der eigentlichen Gedichte natürlich gering, aber sie ist immerhin noch bemerkenswert. Eine Art Übergangsform vom Verschen zum Gedicht ist auch vertreten. Sie kommt aber relativ selten vor, wohl zum Teil deshalb, weil bei einem gewissen Grade von der Kritik, der mit dem Beginn der Pubertätszeit schnell erreicht ist, auf den Versuch zum „Dichten“ verzichtet wird, wenn dabei etwas Schwächliches herauskommt, wenn also kein deutliches Talent dazu vorhanden ist. Ein wirkliches Gedicht setzt immer ein in sich abgeschlossenes, starkes inneres Erlebnis voraus, das einen spezifischen Gefühlswert hat, auf dessen suggestiv wirkende Herausarbeitung es vor allem ankommt. Dazu tritt die Notwendigkeit einer vollen Beherrschung der sprachlichen Ausdrucksmittel. Auf welche seelischen Wurzeln diese beiden Hauptfaktoren des dichterischen Schaffens zurückgehen und wieweit und in welcher Weise sie voneinander abhängig sind, ist noch nicht ausgemacht und jedenfalls ein schwieriges psychologisches Problem. Zu seiner Lösung dürfte das Studium der Dichtungen Jugendlicher einen wertvollen Beitrag leisten können. Die jugendlichen Kriegsdichtungen, wie sie in der Ausstellung vorliegen, scheinen mir in dieser Hinsicht noch besonders geeignet zu sein, und zwar aus mehreren Gründen: erstens weil der Erlebnisanlafs „Krieg“ hier stets der gleiche ist und offen zutage liegt, so dafs man auch über die innere Beschaffenheit des Erlebnisses von vornherein einigermafsen orientiert ist; zweitens weil man hier, durch Vermittlung der Schule oder sonstwie, die Möglichkeit haben würde, über die Verfasser der Dichtungen mancherlei Auskünfte psychographischer Art zu erlangen, vielleicht sogar von diesen selbst über die Entstehung ihrer Werke (verschiedene Fassungen eines Gedichts, mit den Verbesserungen!) einiges zu erfahren. Ohne derartige psychologische Auskünfte über die Verfasser der Gedichte sowie über

ihre Arbeitsweise dürfte man kaum jemals imstande sein, in die Bedingungen und Vorgänge des dichterischen Schaffens einen tieferen Einblick zu bekommen. Wenn das Gedichtmaterial der Ausstellung in diesem Sinne verwertet werden könnte, so wäre das sehr erfreulich.

Dafs der Krieg mit seinen zahlreichen starken Erlebensmöglichkeiten überhaupt Kräfte lösend auf das dichterische Gestaltungsvermögen der Jugendlichen einwirken würde, war vorauszusehen. Die Phantasie wendet sich naturgemäfs überwiegend den eindrucksvollen tatsächlichen Geschehnissen zu, der Erhebung des Volkes, dem Auszug der Truppen, dem Eindringen in Feindesland, den grofsen Siegen, den kühnen und gefahrvollen Unternehmungen Einzelner usw.; die Verdienste hervorragender Persönlichkeiten werden gern besungen; die Jünglinge, die sich als Kriegsfreiwillige gemeldet haben oder melden möchten, stimmen feurige Kampfeslieder an, usw. Weniger zahlreich sind die mehr gedanklich ausgebauten Dichtungen, unter ihnen nehmen die Spottgedichte auf unsere Feinde eine besondere Stellung ein. Noch geringer ist der Umfang der eigentlichen Stimmungslyrik, doch gehören dieser letzten Kategorie gerade einige der besten Stücke an. Die Mädchen bevorzugen naturgemäfs das Stimmungsmäfsige, ihre Phantasie beschäftigt sich weniger mit Kampf und Sieg und dem Vorwärtsstürmen der Massen als mit dem Leiden und Sterben des einzelnen Kriegers, der Sorge und Verlassenheit der Daheimgebliebenen. Siegeswille und Siegeszuversicht erfüllt aber alle ohne Ausnahme. Sie sind die Voraussetzung für den inneren Aufschwung der ganzen Persönlichkeit, der Boden, aus dem die dichterische Gestaltungskraft ihre Nahrung zieht.

Ich lasse als Proben einige Gedichte folgen. An die ersten beiden knüpfe ich eine kurze Erläuterung, um auf einige typische Mängel unreifer Dichtung hinzuweisen.

I. Schüler eines Gymnasiums, Name und Klasse nicht angegeben.

Die Blumen stehen am Fenster,
Die Mutter gehet hin.
Sie blühen all aufs neue,
Das heitert ihr den Sinn. —
Die Blumen blühen so frische,
Sie leuchten Hoffnung ins Herz,
Das liebe Antlitz lächelt
so glücklich in dem Schmerz.

Die zarten Knospen schauen
so lieblich, so selig aus.
Das Mütterchen tät bauen
ihr ganzes Herz darauf.

Die Situation ist offenbar diese: Eine Mutter liefs ihren Sohn in den Krieg ziehen und macht sich nun Sorge, ob er heil zurückkehren wird. Als sie in schweren Gedanken über sein Schicksal ans Fenster tritt, lachen ihr die Blumen, die sie pflegt, entgegen. Sie sieht die jungen Knospen, in denen sich künftiges, hoffnungsvolles Leben regt, und diese Stimmung der Heiterkeit und Hoffnungsfreudigkeit verscheucht nun ihre Betrübnis und überträgt sich gleichsam auf ihre Gedanken an ihren fernen Sohn.

Dieses Erlebnis, so unscheinbar es ist, stellt doch ein echtes Dichter-Erlebnis dar. Im grofsen ganzen ist seine Schilderung entschieden geglückt. Die unmittelbare Wirkung auf den Leser wird aber dadurch beeinträchtigt, dafs man sich erst, vermittels eines besonderen, wenn auch nur kurzen Denkaktes ergänzen mufs, warum die Mutter der Erheiterung bedarf. Im Nachdenken-Müssen liegt aber ein Verderbenskeim aller künstlerischen Wirkung. Dafs die Mutter in trauriger Stimmung ans Fenster tritt, wird zunächst nicht gesagt, der Grund ihres Schmerzes wird auch später nirgends angegeben. Dafs sie um ihren Sohn trauert, findet man zwar leicht heraus, erst durch das Wort „Hoffnung" wird aber angedeutet, dafs die Mutter nicht seinen Tod beklagt, sondern nur irgendwie im Ungewissen über sein Schicksal ist. Dies hätte gleich anfangs ausgedrückt werden müssen; die Erwähnung der hoffnungsfreudig stimmenden Blumen (deren blofses Am-Fenster-Stehen auch zu prosaisch das Ganze einleitet) würde dann durch Kontrast viel stärker gewirkt haben, da sie eine ausgeprägte emotionale Einstellung auf Hoffnungslosigkeit in der Seele des Lesers vorgefunden hätte. Man merkt den Unterschied eventuell beim zweiten Durchlesen; aber ein gutes Gedicht mufs natürlich einer zweimaligen Lesung nicht bedürfen. Der Dichter hat also hier einfach etwas vergessen; es mag ihm nicht hinreichend klar geworden sein, wieweit der einleitende Gefühlston der Trauer mit zu dem Gesamterlebnis gehört und in entsprechender Weise hervorzuheben war. Der Dichter hat also sein Erlebnis hier gewissermafsen nicht richtig gegen den Anfang hin abgeschlossen; die Auslassung rächt sich dann dadurch, dafs der entscheidende Gefühlskontrast nicht stark genug

herauskommt. — Gedankenabschweifungen und Banalitäten, die eine Hauptgefahr der Jugendlyrik bilden, sind glücklich vermieden, ein Beweis für das Talent des Autors.

Was die sprachliche Form betrifft, so ist einiges sehr hübsch (z. B. „sie leuchten Hoffnung ins Herz“), anderes zeigt die typische Unbeholfenheit des jugendlichen Dichters: „heitert“ statt „erheitert“, offenbar des Rhythmus wegen; „frische“ statt „frisch“, offenbar wegen des tonlos endenden „lächelt“; das letzte Reimpaar befindet sich an falscher Stelle; der Ausdruck „das Herz bauen auf“ ist ungeschickt, gemeint ist „Hoffnung“. Und so könnte man noch einige Einzelheiten anführen. Im allgemeinen mufs man sagen, dafs das eigenartig Zarte und Leise der Stimmung überraschend gut getroffen ist; man mufs bedenken, dafs der Dichter ein Gymnasiast ist.

II. Schülerin E. G., 14 Jahre alt, Volksschule.

Wenn der Lorbeer blüht.

Wenn ich den Himmel sehe,
so leuchtend und so blau,
dann seh ich deutsche Treue
in jedem deutschen Gau.

Wenn ich die Sonne sehe
in goldner Farbenpracht,
dann seh ich deutsche Liebe
in grausiger, blutiger Schlacht.

Und seh ich bunte Blumen,
die welkend sterben nun,
dann seh ich deutsche Helden,
die tot im Grabe ruhn.

Und wenn die Bäume grünen
im luftigen Seidenkleid,
dann seh ich deutsche Hoffnung
zu Kampf und Sieg bereit.

Und reckt die deutsche Eiche
die Blätter stolz und kühn,
dann seh ich deutsche Kräfte
und Deutschlands Feinde flieh'n.

Und wenn der Lorbeer blühet,
der Baum der Siegesreiser,
dann schmückt die Siegeskrone
den deutschen Heldenkaiser.

Der Grundgedanke des Gedichts ist sehr hübsch: die Verfasserin sieht in den Naturdingen, die sie umgeben, Symbole deutscher Tüchtigkeit; die deutsche Landschaft und die deutsche Geistesart scheinen ihr in einem gewissen harmonischen Verhältnis zueinander zu stehen, und dies legt ihr den Gedanken eines siegreichen Ausgangs des Krieges nahe, — entschieden auch ein durchaus „dichterisches“ Erlebnis, und man ist erstaunt, es in einer 14 jährigen Volksschülerin zu finden.

Aber die dichterische Gestaltungskraft hat doch nicht ganz ausgereicht, um diesen ziemlich schwierigen Stoff zu meistern. Zunächst ist der Titel verfehlt, denn er paſst bloſs auf die Schluſsstrophe; diese aber folgt zu unvermittelt auf die symbolisierenden Einfühlungen; es fehlt eine Übergangsstrophe, in der aus dem Vorangegangenen gleichsam das Fazit gezogen wird, aus dem sich dann erst der Gedanke an den endlichen Sieg ergeben und in dem sieggekrönten Kaiser konzentriert hätte. Die einzelnen Symbolisierungen beweisen eine treffsichere Phantasie, sie sind aber nicht sorgfältig genug herausgearbeitet, und man hat etwas den Eindruck der Flüchtigkeit. Was (in Strophe 2) die „Liebe“ in der „blutigen Schlacht“ zu suchen hat, ist nicht recht klar; man sollte hier eher eine Anspielung auf die Liebe im Sinne der Opferwilligkeit und Hilfsbereitschaft erwarten, und es liegt der Verdacht nahe, daſs die „Schlacht“ wegen des Reims auf „Pracht“ dasteht. Die Bestimmung des Gedankenganges durch den Reim ist ungemein bezeichnend für alle kindlichen bzw. überhaupt dilettantischen Dichtversuche. Auch die „goldene Farbenpracht“ ist bedenklich, da Farbenpracht doch wohl Buntheit involviert, diese aber nicht einfach „golden“ sein kann. Das „Verwelken“ (in Strophe 3) paſst zwar gut zum „Sterben“, aber die „bunten Blumen“ passen schlecht zu den „deutschen Helden“; vor allem sind die „Helden“ selbst ein Fehlgriff: man sollte etwa „Heldeng e i s t“ erwarten, da sonst nur von Abstrakten — Treue, Liebe, Hoffnung, Kräften — die Rede ist. Daſs die „Hoffnung“ (in Strophe 4) zu Kampf und Sieg „b e r e i t“ sein soll, ist nicht recht glaubhaft (Reim auf „-kleid“!); auch befremdet die Verbindung der „grünenden Bäume“ mit „Kampf und Sieg“. Schlieſslich würde sich allgemein an Stelle des zweiten „dann seh' ich“ in jeder Strophe ein „denk' ich an“ natürlicher ausnehmen; es würde die symbolisierende Bedeutung des Gesehenen, den gedanklichen Übergang von der äuſserlichen Natur

zur inneren Geistigkeit stärker und damit wirkungsvoller hervorheben. — Man findet also auch hier eine eigenartige Mischung von dichterischer Begabung und geistiger Unreife.

III. Schüler E. J., Unterprima eines Gymnasiums.

Soldatenlied.

Auf, auf, ins Feld,
In den Schlachtengraus,
Zu streiten für Heimat und Lieben!
Jeder Mann ein Held,
So zogen wir aus,
Daheim ist keiner geblieben.

Mit blitzendem Schwert
In stählerner Hand,
So werden die Treue wir wahren,
Für Haus und Herd,
Für's Vaterland,
Wollen wir gen Welschland fahren!

Wir rücken an
In geschlossnen Reihn,
Dumpf brüllen die Haubitzen,
Die Führer voran —
So brechen wir ein!
Geschwungene Degen blitzen!

Es fließt unser Blut
In Strömen hin —
Die Feinde beginnen zu weichen,
Mit ehernem Mut
Mit eisernem Sinn
So stehen wir wie die Eichen.

Wir halten die Wacht
Nach der Väter Sitt',
Die eiserne Wacht am Rhein,
Von Schlacht zu Schlacht
Mit ehernem Schritt
Ziehn wir nach Frankreich hinein.

IV. Schüler R. K., Untersekunda eines Realgymnasiums.

Letzte Nachricht aus dem Tierreich.

Ein Löwe, Hahn und Bär sich unterfingen,
in das Gebiet des Adlers einzudringen,
aus Neid, daß ihn sein Flug so hoch geführt.
Drum brüllt es, kräht es, brummt es, „alliiert“.
Der Löwe brüllt, weckt Furcht nach seinem Wahn:
„Ich peitsch ihn mit der „Rute“ mir zu Füßen!“

Es kräht mit hochgeschwollnem Kamm der Hahn:
„Ich werde ihn mit meinem Sporn begrüfsen."
Der Bär brummt in das Fell, so stark — verlaust:
„Ich nehm ihn zwischen meine beiden Pranken."
— Das waren ihre freundlichsten Gedanken. —
Nun hat des Adlers Flügelschlag umbraust
ihn, dessen Königsmaske allzu niedrig,
ihn, der gefräfsig, dick und dumm und faul,
mit fremdem Honig gern sich füllt das Maul.
Und, wie der Hochmut stets zu Fall gelangte,
so ging's auch dieser würdigen „Entente".
Des Löwen Brüllen wandelt sich in Winseln;
und immer stiller ward's auf seinen Inseln.
Des Hahnes schmetternd Krähen will nicht taugen;
mit Tränen sind gefüllt die Hühneraugen.
Und Meister Petz, ein Trottel schon nach Rasse,
merkt's endlich nun: Nicht immer macht's die Masse.
Des Löwen Stimme, die so viel versprach,
im eig'nen Echo schon zusammenbrach.
Zuviel vertraut der Hahn der Flügel Schwingen,
sieht nun den Feind in seinen Garten dringen.
Und spricht der Dritte gar vom Siegeslauf,
bind't er als Bär der Welt sich selber auf!

V. Schüler H. D., Unterprimaner.

An meine Mutter.

Mutter, du weinst? Schau mir ins Gesicht!
Mein Vaterland ruft zu den Fahnen. —
Mutter, du kennst ja die heilige Pflicht,
Dran soll mich keiner gemahnen!
Mutter, sie ziehen ja alle hinaus, —
Mutter, es hält mich nicht länger zu Haus.

Mutter, du weinst? Die Feinde ringsum!
Es heifst nicht länger mehr säumen!
Und wird die Lippe auch bleich und stumm,
Es ist keine Zeit zu verträumen —
Mutter, sieh mir in das frohe Gesicht!
Ich bin ja so selig und klage nicht.

Mutter, du weinst? Nein, du weinst ja nicht mehr,
Du hast mich zum Siegen geboren!
Und geht's in des Kampfes wogendes Meer,
Es siegt ja noch immer das deutsche Heer,
Und Mutter, du weifst ja: viel Feinde, viel Ehr' —
Wir haben die Treue geschworen!
Mutter, ich hör die Kanonen schon —
Mutter, was weinst du um deinen Sohn?

VI. Schülerin E. H., Klasse I eines Lyzeums.

Einer Mutter Sohn.

Sieg . . . Jubel . . . Glockenton — —
Mir gilt es heute nichts.
O, schweigt doch still davon, so still,
Dafs durch die laue Luft
Sein letztes Röcheln zu mir dringen kann.
O Winde, fangt ihn auf,
Den letzten schwachen Schmerzenston,
Und tragt ihn her zu mir
Und kündet mir sein letztes Wort. — —

Vergebens lausche ich,
Kein Hauch, kein Laut, nach dem mein Herz verlangt. — —

Ganz still wird's im Gemach. — — —

Es dringt herein
Der Menge Jubel ob des Siegs. —
Und jeden Jauchzer, den sie hört,
Geht durch ihr Herz wie Schwerteshieb,
Wie der, durch den er fiel,
Der Sohn! —
Der einz'ge, heifsgeliebte Sohn,
Ihr Stolz, ihr Alles, ihres Alters Glück. —
Und nun dahin —
So jung, so schön, so reich begabt. — — —

Fast dunkel ist es schon —
Und immer sitzt sie einsam noch,
Das Herz voll herben Weh's. —
Und zagend zittert durch des Zimmers Stille
Ein Seufzer aus gequälter Brust hervor —
Und aus den dunklen seelenvollen Augen
Tropfen die Tränen, brennend heifs. — — —

VII. Schülerin M. St., Klasse II eines Lyzeums.

Abseits.

Dunkel der Wald, der Himmel sternbesät,
ein leises Säuseln durchzieht der Bäume Gezweig —
still ruht ein dunkler und tiefer, schauriger Teich,
wo kräuselnd die Welle sich hin- und herbewegt.

Dort liegt am Ufer ein junger Kriegersmann
verwundet, allein, von Menschenhilfe so fern;
vom Himmel leucht' ihm entgegen ein glitzernder, klarer Stern. —
der Mensch blickt hinauf, gefesselt vom Abendhimmelbann.

Dunkel der Wald, der Mond hält treue Wacht;
fern ruht in Feindesreich an tiefen Sees Rand
ein Krieger, der hier die letzte Ruhe fand. — —
Still ruht der See, — es naht die Mitternacht. — —

Überblickt man die Gesamtheit der literarischen Produkte, so mufs man sagen, dafs sie ein wertvolles Zeugnis davon ablegen, wie mannigfaltig die Wirkungen des Krieges auf das Vorstellungs- und Gefühlsleben der Jugend sind, und wie intensiv die Jugend aus ihrem eigenen Innern heraus auf die kriegerischen Ereignisse reagiert und sich mit ihnen je nach Alter, Geschlecht, Umgebung, allgemeiner Begabung, sowie individueller Temperaments- und Phantasieanlage abzufinden sucht. Der Krieg hat uns manchen interessanten Einblick in das jugendliche Seelenleben tun lassen, er hat uns manche wichtige pädagogische Lehre erteilt. Zu wünschen wäre nun unter anderm auch dies, dafs alles getan werde, damit das Wertvolle an der jugendlichen Produktivität während der Kriegszeit für später erhalten bleibe. Um dies zu erreichen, wird man mehrere Wegen gehen können und müssen. Einer von ihnen würde jedenfalls auch der sein, dafs man eine Auswahl des Bezeichnendsten und Bestgelungenen unter den literarischen Produkten träfe, die später in den Schulen, etwa als Ergänzung zum Lesebuch oder in sonstiger, dem Zwecke des Lehr- und Erziehungsmittels angepafsten Form, einzuführen wäre.

Wesentlich kürzer als bisher kann ich mich hinsichtlich der übrigen in der Ausstellung enthaltenen Produkte kindlichen Schaffens fassen.

Von grofsem Interesse ist die beträchtliche Sammlung von Kriegszeichnungen. Sie enthält nicht blofs die Beiträge einzelner Lehranstalten vom Kindergarten bis zum Seminar, sondern auch die Ergebnisse besonderer Veranstaltungen, an denen sich mehrere Schulen zugleich beteiligt haben. Die wichtigste von ihnen ist die Berliner „Kriegszeichenwoche“, in der die Schüler sämtlicher Gemeindeschulen Berlins ihre Eindrücke und Vorstellungen vom Kriege nach eigenem Belieben zeichnerisch darstellen durften. Es sind daher in der Ausstellung überwiegend die Altersstufen von sechs bis vierzehn Jahren vertreten, doch finden sich auch Arbeiten aus jüngeren und älteren

Jahrgängen; von der reiferen Jugend kommen naturgemäſs vorzugsweise die zeichnerisch begabten Schüler in Betracht.

Im ganzen genommen zeigt das Material ein erfreulich hohes Maſs graphischer Ausdruckfähigkeit der Kinder. An diesem Resultat mag der günstige Einfluſs des modernen Zeichenunterrichts mitbeteiligt sein, doch zeigt sich, daſs durch ihn die freie Entwicklung der natürlichen Begabung keineswegs eingeschränkt worden ist.

Eine graphische Sonderausstellung im groſsen Saale des Ausstellungsgebäudes bietet eine ausgewählte Zusammenstellung von Durchschnittsleistungen, die nach bestimmten Gesichtspunkten vorgenommen wurde; Leistungen hervorragend Begabter wurden in einer besonderen Abteilung vereinigt.

Es sind nun hier verschiedene Stoffgruppen voneinander getrennt, und innerhalb jeder Gruppe sind die einzelnen Blätter in der Weise geordnet, daſs sich die Entwicklung der zeichnerischen Begabung im Laufe der Jugendjahre leicht verfolgen läſst. Mit der Sonderung der Stoffgruppen ergab sich eine Scheidung der Geschlechter im groſsen ganzen von selbst.

Der Altersfortschritt zeigt den bekannten typischen Verlauf: unerkennbares Kritzeln; schematische Darstellung von Einzeldingen und Verwendung des gleichen Schemas zur Darstellung verschiedener Dinge; Vereinigung von Nicht-Gleichzeitigem sowie von räumlich weit Getrenntem auf einem Bilde, Kombination von Ansichten desselben Gegenstandes von verschiedenen Punkten aus; Übergang von der flächenhaften zur körperlich-perspektivischen Darstellung; allmähliche Vereinigung von Einzelheiten zu Gesamtbildern, Zusammenfassung von Einzelfiguren zu Gruppen; Gliederung des Raumes durch Terrainlinien; Darstellung zunehmend lebhafterer und abwechslungsreicherer Bewegungen; Vertiefung des Raumes durch Überschneidungen und Perspektive; Vervollkommnung der Landschaftsdarstellung durch Schattierung und Farbe bei Zurückbleiben des figürlichen Moments; Anlehnung an Vorbilder im Interesse der malerischen Gesamtwirkung.

Nicht weniger deutlich prägt sich die Verschiedenheit der Geschlechter in der Wahl und in der zeichnerischen Auffassung der Themata aus. Die Mädchen lassen sich stärker als die Knaben durch die Leichtigkeit der Darstellung in der Wahl des Stoffes bestimmen. Daher gehen sie auch erst später

von der Darstellung des Einzelnen zu der der einheitlichen Mannigfaltigkeit über. Dafür enthalten ihre Zeichnungen einen Stimmungsakzent: die von ihnen geschilderten Situationen drücken Gefühle der Trauer und Teilnahme oder der Freude und Behaglichkeit aus. Die Motive sind einfacher, die Handlungen ruhiger als bei den Knaben; dafür tritt die Neigung zur liebevollen Versenkung ins Detail und zur dekorativen Ausschmückung hervor. Die Knaben versuchen sich an schwierigeren Situationen, an lebhafteren Bewegungen und kühnerer Raumgestaltung. Die Mädchen stellen z. B. gern den einsamen Posten oder das Kriegergrab dar, die Knaben dagegen das Aufeinanderprallen zweier feindlichen Truppenmassen. Daneben haben sie eine besondere Vorliebe für Wasser- und Luftkämpfe, für Schiffe, Unterseeboote, Flugzeuge und Minen, sowie für technische und konstruktive Details. — Es sind dies also durchaus dieselben Ergebnisse wie diejenigen, zu denen die Breslauer Sammlung von Kinderzeichnungen geführt hat.

Im ganzen gewinnt man den Eindruck, dafs die Höbe der rein kindlichen Ausdrucksweise etwa im elften Jahre erreicht ist. Die darüber hinausgehende Entwicklung in den folgenden Jahren steht schon unter dem Einflusse von Unterricht und Bildern. Vom 13. bis 14. Lebensjahre ab macht sich diese Einwirkung immer stärker bemerkbar. — Was die Schule durch Belehrung über die Erfordernisse künstlerischer Ausführung und Wirkung von zeichnerischen Darstellungen zu leisten vermag, zeigen die Entwürfe des in der Ausstellung enthaltenen Lübecker Wettbewerbes für Schülerpostkarten. —

Neben dem Freihandzeichnen hat auch das Linearzeichnen einen Platz in der Ausstellung gefunden. Den technischen Errungenschaften des modernen Kriegswesens hat auch die Jugend ein lebhaftes Interesse entgegengebracht, und so ist es denn nicht zu verwundern, dafs sich das geometrische Zeichnen der Schüler gleichfalls auf den Krieg eingestellt hat. Hiervon legen die zahlreichen linearzeichnerischen Darstellungen von Schützengräben mit Unterständen, von Geschützen und Munitionskörpern, ferner Geländeaufnahmen aller Art, perspektivische Darstellungen von Landschaften mit eingetragenen Entfernungen von einem bestimmten Standpunkt aus u. dgl. ein deutliches Zeugnis ab. —

Ein besonderer Raum der Ausstellung enthält „Spielzeug und Bastelarbeiten". Wir sehen hier kindliche Erfindungsgabe und Geschicklichkeit am Werke, um aus den verschiedensten Stoffen allerlei Dinge herzustellen, die dem Kinde durch das alles beherrschende Interesse am Kriege nahegelegt sind. Manches davon hat seinen Zweck in sich selbst. Wie das Kind Soldaten, Geschütze, Schiffe, ganze Kampfesszenen zu Lande und zu Wasser zeichnerisch darstellt, so formt es sie aus Plastilin, klebt es sie aus Papier, schneidet, sägt, feilt und nagelt es sie aus Holz und Metall zusammen. Andere Dinge dienen besonderen Zwecken, sei es, daſs sie daheim Verwendung finden sollen: „Kriegsspiele" für die Kinder, Sammelmappen für Kriegserinnerungen u. dgl., — sei es, daſs sie für die Soldaten — in der Front oder im Lazarett — bestimmt sind: Brieftaschen, Zigarrentaschen, Nähzeugtaschen, Abreiſskalender, Lesepulte und Spiele für die Lazarette und vieles andere mehr.

Verwandte Arbeiten finden sich in den Abteilungen für Knaben- und Mädchenhandarbeit. Für die Knaben kommen hier, neben allerhand Waffen aus Holz, vor allem die zahlreichen Gegenstände in Betracht, die bei der militärischen Vorbereitung der Jugend gebraucht werden, wie Winkerflaggen, einfache Meſsgeräte, Geländereliefs, auch Photographien, ferner Modelle von Flugapparaten, Unterseeboten usw. — Bei der Mädchenhandarbeit handelt es sich natürlich fast ausschlieſslich um die Anfertigung von Liebesgaben: eine unübersehbare Reihe von „Schützern" und „Wärmern" für alle nur irgend schütz- und wärmbaren Körperteile taucht vor den Augen des Ausstellungsbesuchers auf. Dazu kommen allerhand sonstige nützliche Dinge, auch eſsbare, und sogar eine „Ausstattung für Ostpreuſsenkinder". Man kann also nicht über einen Mangel an Eifer, Umsicht und Findigkeit bei unserer Schuljugend klagen.

Alle diese „Produkte" zeigen an, daſs der Krieg die Jugend, wie in ihrer Gedanken- und Gefühlswelt, so auch in ihrem Drange nach praktischer Betätigung mächtig angeregt und — gefördert hat. Das bildende Moment, die erzieherische Bedeutung einer solchen praktischen „Kriegsarbeit" wird man nicht gering einschätzen dürfen. Das Kind stellt hier in sinnfälliger Weise seine Kräfte in den Dienst der Kulturgemeinschaft, der es angehört, und wenn ihm auch die bestehenden Wirkungszusammenhänge nicht alle klar zu Bewuſstsein kommen, so wird es da-

durch doch für seine künftige geistig-sittliche Entwicklung etwas gewonnen haben.

Unter den in der Ausstellung vorliegenden Berichten kann man zwei Gruppen unterscheiden: erstens solche, in denen über das Schulleben während der Kriegszeit berichtet wird, und zweitens solche, in denen Beobachtungen an einzelnen Kindern mitgeteilt werden. Der Umfang der ersten Gruppe ist sehr beträchtlich, derjenige der zweiten Gruppe, in der sich ein spezifisches psychologisches Interesse ausprägt, ist relativ klein.

Zunächst einiges über die Schulberichte.

Die durch den Krieg veranlafsten Umwälzungen im Schulbetriebe haben naturgemäfs zu einer Reihe von Geschehnissen und gemeinsamen Veranstaltungen geführt, die einer Festlegung in Schrift und oft auch in Bild wert erschienen. Vielfach sind auch Sammlungen von allerlei Kriegsdokumenten angelegt worden, in denen die Anteilnahme der Schule am Kriege in besonders deutlicher Weise zum Ausdruck kommt, hat doch z. B. eine Dorfschule ein „Kriegsmuseum“ eingerichtet, das allein einen ansehnlichen Schrank füllt. An manchen Anstalten sind richtige Tagebücher oder „Kriegschroniken“ geführt worden. Es sind darin die Schicksale der Anstalt und ihrer Angehörigen verzeichnet und gegebenenfalls durch Dokumente belegt. Wir finden hier die Listen der Lehrer und Schüler, die in den Krieg zogen, Briefe von diesen an die Zurückgebliebenen, Ehrentafeln und Nachrufe für die Gefallenen. In vielen Schulen sind belehrende Kriegsvorträge gehalten worden, und meist haben sich bei solcher Gelegenheit auch die Schüler durch deklamatorische und musikalische Darbietungen beteiligt. Zahlreich sind die Programme von patriotischen Schulfeiern, hier und da hat man ganze Schüleraufführungen veranstaltet, turnerische Schauübungen oder lebende Bilder vorgeführt.

Bedeutend sind ferner die Leistungen der Schulen auf dem Gebiete der Kriegshilfe und des Kriegsliebeswerks gewesen: zum Besten des Roten Kreuzes oder der Verwundeten, zur Beschaffung von Liebesgaben, von Büchern für die Soldaten usw. Zum Teil haben die bereits erwähnten Vorführungen auch an sich schon als Liebesgaben zu gelten, indem z. B. Verwundete als Gäste geladen wurden oder Kinderchöre in den Lazaretten sangen. Von den Taten der Kriegshilfe ist namentlich die Beteiligung

der Kinder an der Gold-, Metall- und Wollsammlung, bei der Herstellung von Liebesgaben und der Versendung von Feldpostpaketen hervorzuheben. Die Kinder haben hier oft einen erstaunlichen Eifer entfaltet, der freilich durch die Arbeit der Lehrer nicht wenig belebt und unterstützt worden sein mag. An vielen Schulen haben die Kinder „Kriegstagebücher“ aus Zeitungsausschnitten zusammengestellt: Schlachtberichte, Bilder, Gedichte, chronologisch geordnet und zu stattlichen Bänden vereinigt, die vielfach als Liebesgaben versandt wurden. So bieten die Berichte über das Schulleben während der Kriegszeit ein äufserst mannigfaltiges, anziehendes Bild dar, das uns manchen interessanten Einblick in den Geist und das Gefüge der deutschen Schule wie in das Leben und Empfinden der Schülerwelt gewährt. —

Die Zahl sonstiger Berichte über das Verhalten der Jugend zum Kriege ist, wie bereits gesagt, gering. Von systematisch geordneten Beobachtungen an einzelnen Kindern liegt, mit Ausnahme des Heftes von C. und W. STERN in der Breslauer Sammlung, überhaupt nichts vor. Es ist zu bedauern, dafs neben den STERNschen Aufzeichnungen nicht auch solche von anderen Eltern über ihre Kinder in die Ausstellung gelangt sind; denn dafs sie hier und da überhaupt gemacht worden sind, ist wohl anzunehmen. Vielleicht könnte diese Lücke noch ausgefüllt werden. Derartiges psychographisches Material hat zwar für die Schulpraxis kein unmittelbares Interesse, aber es würde doch eine wertvolle Ergänzung zu den übrigen in der Ausstellung enthaltenen Berichten darstellen.

Was also sonst an Berichten aus Lehr- und anderen der Jugenderziehung dienenden Anstalten vorhanden ist, beschränkt sich auf Notizen über gelegentliche Äufserungen von Kindern in den niederen Klassen und über Beobachtungen in Kinderhorten u. dgl. So sind z. B. von einer Lyzeallehrerin je einige Antworten der Kinder auf Fragen wie die folgenden zusammengestellt worden: „Warum führen wir Krieg gegen die Engländer? — Warum mögen wir Hindenburg gut leiden? — Was würdest du dem Kaiser sagen, wenn du ihn jetzt sehen könntest? — Was Deutschland nach dem Kriege haben soll? — Was ist: ein Soldat, ein Krieg, eine Kanone, ein Franktireur, ein Lazarettzug usw.?“ — Was sich aus derartigen Aufzeichnungen ersehen läfst, ist nicht erheblich; es besteht eigentlich

nur darin, dafs die Vorstellungen der jüngeren Kinder vom Kriege und kriegerischen Leben meist sehr naiv, oft abenteuerlich und vielfach geradezu falsch sind. Ein eigenes Urteil können sich ja die Sechs- bis Zehnjährigen überhaupt kaum bilden; sie sind auf das angewiesen, was ihnen von den Erwachsenen mitgeteilt wird, und dafs sie dies, wegen mangelnder Anschauung, meist nicht ganz richtig auffassen, versteht sich von selbst.

Aus dem „Tagebuch" der Leiterin einer Berliner Kinderlesestube sei hier noch einiges angeführt; leider ist dieser Beitrag der einzige seiner Art.

„Die Kriegsbücher der Lesestube waren . . . stets fast sämtlich ausgeliehen — jedoch ausschliefslich an Knaben. Besonders beliebt fand ich die Schaafstein-Bändchen „Schlachtenbilder", „Wir Jungen von 1870/71" und die Soldatenbilderbücher von Jank. Auch die Fröschweiler Chronik wurde viel gelesen. Ab und zu gebrauchen die Kinder den Atlas, um die Orte vergleichend festzustellen. Diese Bücher wurden immer sehr gründlich gelesen. Aus dem Grube-Geschichtswerk schrieben sich einige Jungen — nicht zu gleicher Zeit — ein Spottgedicht auf Napoléon . . . ab. Sie wollten es noch lernen.

Oft endete ein Bilderbuch-Ansehen oder Erzählen mit einem sehr lebhaften Gespräch über Kriegserlebnisse. Von den verschiedenen Onkels und Vettern wurde berichtet nach ihren Briefen aus dem Feld oder Lazarett. Die Verwundungen wurden drastisch geschildert, und oft mufste man ein Mifstrauen zeigen, um sie zu veranlassen, etwas bei der Wahrheit zu bleiben. Unsere Feinde kamen bei den Schilderungen nicht gut davon, sie wurden mit reichster Phantasie bunt und grausam ausgestattet. Die Kinder wissen über die neuesten Nachrichten ausgezeichnet Bescheid. ... Ein Junge schien die Zeitung immer aufmerksam zu lesen. — Die Jungen tragen besonders gern Soldatenmützen, nur nehmen sie sich gern heimlich gegenseitig die Kokarden weg. Die Mädchen erzählen mehr von der Wirtschaft, dem Kriegszuschufs für die Mutter und auch von den Briefen ihrer Verwandten."

Das Heft, dem der vorstehende Bericht entnommen ist, enthält auch verstreute Beobachtungen aus dem „Kriegshort". Ich greife einzelnes davon heraus.

„Ein Junge, der allerdings darauf angewiesen ist, sich durch Botengänge oder durch Aufheben von Tennisbällen etwas Geld zu verdienen, kam zu mir und sagte wörtlich: „Wenn ich jetzt mitkönnte, ich würde Totengräber, um die Soldaten einzubuddeln." Auf meine Frage, wie er denn gerade darauf käme, meinte er: „Mein Grofsvater war 1870 Totengräber, und Vater erzählt immer, wie er dabei reich geworden ist."

Wenn die Kinder sich über den Krieg unterhalten, herrscht immer grofse Empörung über die Engländer: „die sollen es noch kriegen", so heifst es immer wieder.

Ein Junge sagte bei dem Bilde eines Landungskorps: „Ach, wenn das doch alles Engländer wären, und eine 42er flöge da hinein, dann wären die Biester alle tot“.

In den letzten Januartagen, als die Kinder viel über die notwendige Einschränkung unseres Brotverbrauchs gehört hatten, brachte ein Junge Weifsbrot zur Vesper mit. Der allgemeine Unwille richtete sich gegen ihn, es erhob sich ein Volksgemurmel, in dem deutlich der Ruf „Vaterlandsverräter“ laut wurde.

Ich habe mit meinen Kindern frei gezeichnet. Ein kleines Mädchen mühte sich besonders lange mit ihrer Zeichnung; dann kommt sie freudestrahlend und sagt zu mir: „Begucken Sie sich's nur mal, das ist der Krieg.“ Sie hatte ein Haus gezeichnet und darüber Flieger, die Bomben werfen. Vor dem Hause lag ein Kind. Sie sagte nun zu mir: „Da wollen böse Menschen Bomben werfen, aber das Kind merkt es nicht, denn es schläft.“ Das alles sagte sie mit leiser Stimme. Ich fragte: „Warum sprichst Du so leise?“ — Sie antwortete: „Ja, denke doch, wenn ich laut spreche, wacht das Kind auf, und dann würden die Bomben sicher sehen, dafs es noch lebt, und würden das arme Kind ganz tot machen, und da würde das Kind doch furchtbar erschrecken, nicht wahr?“

Das bereits erwähnte, zur Breslauer Sammlung gehörige Heft von C. und W. Stern enthält eine psychologische Studie über „Das seelische Verhalten dreier Geschwister zum Kriege.“ Es handelt sich um zwei Mädchen im 15. und im 10. Lebensjahre und einen Knaben von 12 Jahren. In sehr anregender Weise wird hier geschildert, wie die Kinder je nach Alter, Geschlecht und Individualität sich zu den kriegerischen Ereignissen stellen, wie sie den neuartigen Anforderungen an Beschäftigung und Lebensweise gerecht werden und welchem Wechsel ihre Urteile und Interessen während des Kriegsverlaufs unterworfen sind. In den ersten Tagen nahmen die Eindrücke der Mobilmachung die ganze seelische Kraft der Kinder in Anspruch; dazu gesellte sich eine lebhafte Spionenerregung, in der das Nebeneinander der Unlust des Gruselns und der Lust des Sensationellen deutlich bemerkbar war. Dann erwacht der Tätigkeitsdrang, das Verlangen, den grofsen Ereignissen nicht blofs rezeptiv gegenüberzustehen, sondern irgendwie aktiv an ihnen mitbeteiligt zu sein: es beginnt eine Epoche intensiver Hilfstätigkeit. Beim Knaben besteht diese vornehmlich im Einsammeln von Liebesgaben für die abziehenden Soldaten, bei den Mädchen in der Anfertigung von Strickarbeiten. Der jüngeren machte es grofses Vergnügen, im Anschlufs an ihre Weihnachtssendung mit einem Soldaten im Felde eine Korrespondenz zu

unterhalten. Das Interesse der Kinder an den Kriegsereignissen zeigte sich im Sammeln von Porträts zur Kriegsgeschichte, in geographischen Studien, in Basteleien usw.; der Knabe legte ein Kriegstagebuch an und kopierte gern bildliche Darstellungen, die zum Kriege Bezug hatten.

Ferner erwachte in den Kindern ein starkes Interesse für Kriegsdichtungen. Der Knabe und das jüngere Mädchen versuchten sich auch mit Erfolg selbst im Dichten. Es werden mehrere solche Dichtversuche der Kinder angeführt und mit interessanten Erläuterungen versehen. Ein besonderes Kapitel behandelt dann das „Verzichten“ der Kinder auf hauswirtschaftlichem Gebiete. „Eine psychologisch bemerkenswerte Färbung erhält der kindliche Verzicht im Kriege dadurch, daſs er nicht zugunsten einer konkreten, dem Kinde bekannten Person, sondern zugunsten eines Abstraktums, des Vaterlandes, stattfindet.“ Was die kriegsfremden Interessen der Kinder auſserhalb der Schule betrifft, so waren sie in den ersten Monaten fast gänzlich zurückgedrängt. Erst im Dezember trat, durch die Vor- und Nachwirkungen des Weihnachtsfestes bedingt, eine Wandlung, eine Rückkehr zu normalen Verhältnissen, ein. Im Schulleben der Kinder änderte sich natürlich manches, ohne daſs aber eine Beeinträchtigung der Leistungen und des Fleiſses stattgefunden hätte. Ein Schluſskapitel erörtert die Frage, in welcher Form und Stärke sich Regungen der Vaterlandsliebe und des Mitgefühls bei den Kindern zur Kriegszeit bekunden. Der Gesichtskreis der Kinder zeigt hier seine typische Beschränktheit in der Ausbildung eines übertriebenen patriotischen Egoismus.

V. Beobachtungen über den Einflufs der Kriegsereignisse auf das Seelenleben des Kindes.

Von

Kurt Walther Dix, Meifsen i. Sachsen.

Wie mir die Erwachsenen als einzelne und im seelischen Verband als Masse[1] seit Beginn des Krieges wertvolle psychologische Beobachtungsvorlagen wurden, so auch die Kinder. Durch die Störung, die die einberufenen Amtsbrüder in dem Meifsener Schulbetrieb verursachten, habe ich als Militärfreier den Vorteil, mit den verschiedensten Jahrgängen unserer Schule und mit Kindern aus allen sozialen Schichten zusammenzukommen. So unterrichtete ich in der höheren Mädchenschule, Selekta, 15jährige Mädchen, in der höheren Knabenschule, 7. Klasse, 7—8jährige und in der mittleren Knabenschule, 2. und 1. Klasse, 12—14jährige Knaben. Aufserdem habe ich Gelegenheit, in meinem Hause als Pflegevater zwei 17jährige Realschüler auf ihre seelischen Reaktionen hin zu beobachten.

Aus meinem Tagebuch stelle ich hier einige Beobachtungen und Erkenntnisse zusammen, die sich sowohl auf massenpsychologische Erscheinungen, als auch auf individualpsychologische erstreckten. Während mir jene leichter fielen, waren diese im Schulbetrieb teilweise schwerer festzustellen, da sich die Suggestivwirkung einzelner dort leicht in massenpsychologische Reaktionen umsetzte und so die individuellen Erscheinungen verschleierte.

Auch in den Stellungnahmen der einzelnen zeigte sich immer und immer wieder, dafs diese Reaktionen der Kindesseele das

---

[1] Dix, Psychologische Beobachtungen über die Eindrücke des Krieges auf einzelne wie auf die Masse. *BKi* 126. 1915.

Ergebnis irgendeiner, mehr oder weniger leicht zu erkennenden Suggestivwirkung aus seiner Umgebung waren. Die Seelenkundigen sind sich der gewaltigen Macht der äufseren und inneren Nachahmung im kindlichen Seelenleben sehr wohl bewufst und schätzen sie als Erziehungsfaktor hoch ein.

Und wenn noch ein Erzieher an der umfassenden Wirkung der suggestiven Einflüsse, die von seiner Person gewollt und ungewollt ausgehen, vom Kinde bewufst und meist unbewufst nachgeahmt werden, gezweifelt oder diesen Erziehungsfaktor unterschätzt hätte, so wäre keine Zeit geeigneter, ihn eines besseren zu belehren, als die jetzige Kriegszeit, die uns sowohl im Seelenleben des einzelnen, als auch der Masse die Leichtigkeit ihrer Suggestibilität vor Augen führt.

Die Tatsache, dafs sich das Kind in seinen Stellungnahmen, besonders den emotionellen und voluntarischen, denen der Erwachsenen anschliefst, wurde täglich bestätigt, und es fiel mir nicht schwer, aus den Gefühls- und Willensäufserungen der beobachteten Kinder auf die Stimmung im Haus zu schliefsen oder darin den Erfolg der suggestiven Wirkung ihres Lehrers zu erkennen.

Trotzdem aber die Kinder individuell verschieden leicht den Suggestivwirkungen der Kriegsereignisse unterlagen, gab es auch solche, deren Seelenleben unberührt schien, an denen zunächst lange Zeit nichts Neues zu beobachten war. Es war eine ähnliche Erscheinung wie im Seelenleben vieler Erwachsener, die tatsächlich auch von der gesamten Stimmung der zeitweiligen Ereignisse und Zustände — dem Zeitgeist — unbeeinflufst bleiben.

Die oben erwähnten Realschüler F. M. und F. K. schienen, als sie am 15. 8. 1914 in mein Haus zurückkehrten, vollkommen unverändert zu sein von all dem Gewaltigen, das uns alle, Kind und Erwachsene, in irgendeiner Form fesselte und erregte. Auch nicht die Spur eines Interesses konnte ich beobachten. Z. B. hatte noch keiner zum Atlas gegriffen, um die Kriegsschauplätze zu studieren und die schon damals zahlreich genannten Ortschaften aufzusuchen; keiner zeigte jene Spannung auf die zu erwartenden kriegerischen Vorgänge, in der wir lebten, da unser Kaiser zum Kriegsschauplatz im Westen abgereist war und nun dort wohl Ereignisse folgen würden.

Ich merkte sehr bald, daſs beide Schüler die Stimmung ihres Heims darstellten, wo die Väter vollkommen von der Sorge ergriffen waren und sich jeder anderen Beeinflussung pessimistisch verschlossen, echte „Miſsmacher", die vor Angst nichts hören und sehen wollten und damit bei ihren Kindern jede Einstellung des Bewuſstseins gehemmt hatten. Es hat monatelang gedauert, ehe ich diese Knaben durch alle möglichen Beeinflussungen soweit brachte, daſs sie z. B. aus eignem Antriebe einen Heeresbericht lasen und auch verständnisvoll, nicht nur nach äuſserer Sieges- und Gefangenenbeute, bewerteten. Sie liefen bis zum Februar (7 Monate!) am Sonderblatt vorüber, ohne zu lesen; sie sahen nichts, und dösten in der kriegsinteressierten Umgebung umher, als lebten sie ein Leben für sich. All mein Anregen, Karten zu lesen, im Lexikon nachzuschlagen, u. a. m. fruchtete nichts. Sie sahen sich wohl gezwungen in meinem Zimmer die Kriegsschauplätze einmal mit an; aber zu einem eignen Handeln führten meine Versuche nicht.

Erst seit der Winterschlacht in Masuren wurde es besser. Der Bruder von F. M. war daran beteiligt, das brachte ihm den Krieg persönlich näher; und F. K.'s Vater rang sich zu einer Siegeszuversicht durch, die auf seines Sohnes Interesse, der alle zwei Wochen vom Sonnabend zum Montag zu Hause weilt, belebend wirkte und schlieſslich hatten auch meine täglichen Tischgespräche, das Interesse meines Walther-Heinz[1] und das eines dritten, 12jährigen Realschülers suggestiv umbildend gewirkt.

Gerade diese gegensätzliche Reaktion der beiden Knaben führe ich mit an, da sie mir der Ausdruck einer Gruppe von Kindern zu sein scheint, wie ich sie z. B. auch in der Fortbildungsschule unter gleichaltrigen Schülern vorfand. Geistig sind beide Knaben gut befähigt.

F. M. ist der ausgesprochene Phlegmatiker, ein Knabe, der oft tagelang kein Wort aus eignem Antriebe spricht, sich alles höchst spärlich „abkaufen" läſst. Die Umsetzung seiner Zielvorstellungen in Handlungen erfolgt äuſserst langsam, und die Einstellung seiner Aufmerksamkeit auf neu an ihn herantretende Eindrücke geht ebenfalls unsicher und mühsam vor sich. Dazu nur ein Beispiel: „Sein Bruder war seit Wochen als Skiläufer mit nach dem Osten abgegangen; nichts hörten wir

---

[1] Walther-Heinz im Alter 7; 10—8; 11.

von ihm. Da kam unerwartet eine Feldpostkarte, worauf er mitteilte, dafs er an der Winterschlacht in Masuren teilgenommen habe. Wie „stürzten“ wir über die Karte her, und wie „verschlangen“ wir die wenigen Zeilen! F. M. selbst kam später heim. „Eine Karte vom Georg!“ rief WALTHER-HEINZ. „Ach,“ sagte er, steckte sie ungelesen ein, afs ruhig, wie immer mit uns und — ich liefs ihn absichtlich unbeeinflufst — hatte noch nach 2 Stunden diese Karte n i c h t g e l e s e n.“ Zur Abrundung dieses Seelenbildes mufs ich noch erwähnen, dafs er trotz allem seine Beobachtungen macht, auch dazu Stellung nimmt und tiefere Gefühlsregungen zeigt, als die annehmen, die ihn psychologisch nicht richtig zu beurteilen vermögen. So manche „schweigende Handlung“, manch plötzliches Urteil bezeugen mir meine Vermutungen. Ganz stark verlief darum auch in ihm der Affekt des Schreckes und Mitleids, als plötzlich, bald nach jener Karte des Bruders, die Nachricht eintraf, dafs er im Königsberger Lazarett läge. Alles war so unbestimmt angegeben, dafs sich F. M. aufserordentlich sorgte und vollkommen verzweifelt war. Keine beruhigende Vorstellung von mir vermochte den Schmerzausbruch zu hemmen und in ihm andere Stimmung zu erwecken.

Vielleicht erlebt dieser Knabe die Kriegsereignisse innerlich viel mehr, als ich auf Grund seiner Verschlossenheit beobachten und vermuten kann?

Ganz anders ist der F. K. — Ein echter S a n g u i n i k e r, mit allen guten und unangenehmen seelischen Erscheinungen. Ihn führe ich mit an, weil sein Seelenleben eine stark s e x u e l l e B e e i n f l u s s u n g zeigt. Sein Gemütsleben wird aufserordentlich von Pubertätsvorgängen gekennzeichnet. Leider vollzieht sich in ihm die Geschlechtsreife körperlich und geistig in einer häfslichen Form, die durch den schädlichen Einflufs schlechter Kameradschaften, seines Aufenthalts in der Gaststube des Vaters usw. bedingt wird. Meine Erziehungsarbeit bleibt erfolglos, aus Gründen, die ich hier nicht erörtern will, und erstreckt sich zurzeit nur auf Bewahrung der anderen Kinder vor seinem Einflufs.

Als F. K. Kriegsinteresse zu zeigen begann, äufserten sich natürlich in seinen Gefühlsregungen auch der R a c h e- und S ü h n e i n s t i n k t. Aber seine Reden gaben mir zu denken: „Ha, wenn ich dabei wäre, wollte ich aber die Russenschädel

zerschlagen. Das muſs doch fein sein, wenn der Kolben aufprasselt und es knirscht.“ Oder: „Das stelle ich mir schön vor, einem das Bajonett in den Bauch zu rennen.“ „Die Lumpe von Franktireurs müſsten nackig ausgezogen werden, geschlagen bis sie liegen bleiben; die Haut strichweise abziehen und dann abstechen wie Schweine, aber langsam.“ Mit besonderer Vorliebe kam er auch auf die Schandtaten der Russen zu sprechen, und er liest, wie ich beobachte, die Berichte über Schändung und Vergewaltigung von Mädchen und Frauen gern und wiederholt. Irgendein anderes Interesse aber ist auch jetzt noch nach 12 Monaten schwach. Es ist nicht leicht, dem Knaben zu helfen, und ich bin überzeugt, daſs er sich, sobald er meiner Aufsicht entzogen ist, nach wie vor in solchen Phantasiegebilden auslebt.

Charakteristisch für die Stellungnahme dieser beiden Knaben war ihr Egoismus, im wahren Sinn des Wortes. Jede Anregung zu einer Tischsammlung für Verwundete, für Feldpakete, wurde ständig abgewiesen. „Ach, mein Vater schickt; ich brauch mein Taschengeld selber.“

Als wir auf Wunsch vom Walther-Heinz doch eine Strafkasse für gebrauchte Fremdwörter einrichteten, sprach F. M. überhaupt gar nicht mehr, und F. K. benutzte die Gelegenheit nur, sich in der Beobachtung meiner Reden in unangebrachter Weise auszuleben, daſs ich aus erzieherischen Gründen diese Kasse auflösen muſste.

Selbst die Kriegsspiele, die von der Schule angesetzt sind, vermochten F. K. bloſs vorübergehend zu begeistern. Jetzt sind sie ihm lästig und nur soweit eine willkommene Gelegenheit, als er dabei mit seinen Genossen rauchen und heimlich kneipen kann.[1]

F. M. dagegen ist für die Spiele begeistert, und ich hoffe, daſs sie auch auf seine weitere Entwicklung fördernd wirken werden.

Ähnliche Interesselosigkeit an Kriegsereignissen begegnete mir in der Selekta der höhern Mädchenschule. Als ich Oktober 1914 als Lehrer für Deutsch und Literatur eintrat, fand ich keine Anzeichen, daſs die sechs Mädchen zu allen Ereignissen irgendwelche Stellung nahmen, wie sie sich dagegen im Schulleben

[1] Pädagogische Maſsnahmen darzustellen, unterlasse ich hier

der Knaben zahlreich zeigten. Wohl hatten sie dem gefangenen Klassenlehrer geschickt, auch in echter Backfischart Hindenburg geschrieben; aber sonst lebten sie „wie im Frieden". Zunächst suchte ich aus den schriftlichen Arbeiten ihren Gemütszustand kennen zu lernen. Da zeigte es sich, daſs es nur an der nötigen Hilfe zur Betätigung gelegen hatte. Also begannen wir, Karten aufzuhängen, Fronten abzustecken, Kriegsgedichte zu sammeln, Tagesberichte zu lesen und zu bewerten usw. Sie gingen mit; als sie aber nach Wochen selbständig handeln sollten, erlahmten sie: die Fähnchen blieben stecken; sie lasen — mit Ausnahme von zweien — keinen Bericht mehr. Selbst eine, die den Marsch ihres Bruders verfolgen sollte, wuſste nicht anzugeben, von welchen Orten er schrieb, hatte sie auch nicht aufgesucht usw. Und als wir Kleists „Hermannschlacht" lasen, wurde sie höchstens für zwei zum Erlebnis.

Pädagogisch war mir bald klar, wo die Ursachen lagen; sicher nicht allein in der geringen intellektuellen Begabung jener Mädchen. Doch lieſsen sich die früher im Gemütsleben ausgeübten Hemmungen in so kurzer Zeit nicht beseitigen, zumal sich auch bei diesen Mädchen die Pubertät mit ihren wechselnden, unbestimmbaren seelischen Zuständen bemerkbar machte. In dieser Klasse blieb mein Tagebuch leer.

Ganz anderes erlebte ich in den Knabenklassen.[1] Hier liegt es nahe, daſs ich vor allem die Beobachtungen an meinem Kinde, Walther-Heinz[2], 7;10—8;11, Klasse 7 höh. Kn., biete. Seine persönlichen Stellungnahmen, die sich natürlich unter unserer Beeinflussung vollzogen, führten zu solchen Handlungen, wie ich sie auch an seinen Schulkameraden beobachtete. Aus meinen Nachforschungen ergab sich, daſs sie mit wenigen Ausnahmen ebenso dachten, fühlten und handelten, daſs sie sowohl in der Schule, als auch vermutlich im Hause denselben Suggestivwirkungen unterlagen. Somit können meine Beobachtungen an

---

[1] Damit soll nicht ein allgemeiner Unterschied zwischen Knaben und Mädchen festgestellt werden. In meiner früheren Mädchenklasse 1911—1913 hätte ich sicher sehr Interessantes beobachtet, wenn sich auch Besonderheiten gezeigt haben würden.

[2] Dix, Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes. Bd. I—IV. E. Wunderlich. Leipzig.

Walther-Heinz als Beispiel derer dienen, die ich überhaupt in Klasse 7 höh. Kn. sammelte.

Das gesamte Bewuſstsein wurde von Kriegsvorstellungen beherrscht.

Die ersten Fragen bei Ausbruch des Krieges bezogen sich auf die Lage der Feindesländer usw. Darum wurden Karten gelesen, und verhältnismäſsig schnell fand sich W.-H. darauf zurecht. Die Veranschaulichung der Strecken, Höhen, Tiefen und Gewässer war meine Arbeit, und später stellten die Kinder selbständig Fragen danach. Täglich half mir W.-H. beim Fähnchenstecken. Wenn die Zeit kam, wo der Heeresbericht erschien, eilte er, die Zeitung zu holen und fragte: „Was gibts Neues?" Ebenso empfingen mich die Knaben im Schulzimmer: „Herr D., gestern haben wir wieder viel Gefangene gemacht; einen Dampfer versenkt u. a. m." „Mein Vater schrieb —." „Mein Onkel schickte —." Ich war oft erstaunt, wie genau sie alles behielten und wiedergaben. Der Einfluſs der häuslichen Gespräche trat dabei sichtbar zutage.

Über alles, was das Heer betraf, verlangte W.-H. Aufschluſs. Die Zusammensetzung und Kriegsstärke der einzelnen Formationen, die Rangstufen, das Exerzieren, die Angriffsarten, kurz — alles wollte er wissen. Und dazu suchte er sich unter den Soldaten, die in Meiſsen ausgebildet oder zusammengestellt wurden, Freunde, die er gründlich ausfragte.

Ganz besonderes Interesse brachte er der Marine und dort wieder den U-Booten entgegen. Die kriegstechnischen Zeitungen, die ich halte, wurden und werden täglich von ihm studiert; auch heute nach 12 Monaten gilt das „täglich" noch. Kriegsbilder aller Art muſs ich ihm erläutern. Und die Anschauungsbilder, die unsere Leipziger Illustrierte u. a. vom Frontkampf bis in den einzelnsten Betrieb unserer Heeresleitung bieten, die uns die Kriegsschauplätze und Feindesländer näher bringen, waren ihm lieber, als alle anderen Bilder. Sein Interesse ist zurzeit nur auf Kriegsbilder eingestellt, und er ist enttäuscht, wenn die Gartenlaube oder Velhagen & Klasing „anderes" bieten.

Was haben er und seine Kameraden mich über unsere Flieger, Zeppeline, U-Boote und Geschütze, besonders die 42er, ausgefragt. „Wie groſs ist das?" Und wie staunten sie, als ich die Durchschnitte vom Flintengeschoſs bis zum 42er anzeichnete,

und die Längen der Schiffsgeschosse und Geschützrohre veranschaulichte.

Die Gespräche der Kinder unter sich bezogen sich auch meist auf Kriegsereignisse. Wie bei Erwachsenen erhitzten sich in solchen Berichten die Gemüter, und treue sachliche Berichterstatter standen den Phantasten gegenüber, die allerdings auch hier mehr Anhänger fanden.

Die freien Zeichnungen von W.-H. und seinen Kameraden zeugen von den herrschenden Kriegsvorstellungen: U-Boote, Zeppeline, Scherenfernrohre, Luftschlachten, Geschütze, Schlachtfelder u. ä. füllen meine Sammlung.

In den Schreibstunden lasse ich zu dem zu schreibenden Buchstaben von den Kindern selbständig Wörter suchen. Diesmal, als wir die Buchstaben L und B übten, gab ich absichtlich keine Begrenzung. Jubelnd brachten die Knaben (h 7 K): Ludendorf, Lüttich, Linsingen, London, Luftkreuzer, Linienschiff; Bülow, Bethmann-Hollweg, Belgien, Bayern, Breslau (Schiff!).

Die kurzen Sätze, die sie jedesmal dazu aussagten, liefsen mich vollkommen richtige Assoziationen erkennen, und in den Urteilen und gefühlsmäfsigen Stellungnahmen offenbarte sich die Nachahmungskraft, die dabei ausschlaggebend war. Z. B. „London; Gott strafe England und besonders London. Hurra die Breslau und Göben; die sind jetzt türkische Schiffe. Die Bayern kämpfen in Hemdsärmeln; o die haun aber zu. Belgien wird deutsch; ha, der König verliert seinen Thron.“

Derartige Übungen, die ich noch heute anstelle, beweisen mir in überraschender Weise, wie auch diese 7- und 8jährigen Knaben den Krieg „erleben“.

W.-H. sammelte natürlich auch Bilder jeder Art, Verschlufsmarken, Postkarten, Feldpostbriefe usw.

Das Spiel meines Kindes stand lange Zeit im Zeichen des Krieges. Mit seinen Bleisoldaten stellte er Schlachten auf, aber „moderne“ mit Schützengräben und in derselben Staffelung, wie er sie aus den Bildern ersehen hatte.

Als die Mobilisierung begann, vermutete ich, dafs die Kinder, wie zur Zeit der Manöver, ebenfalls „Soldaten spielen“ würden. Wunderbarerweise fand dies in meinem Beobachtungskreis nicht statt. War es der Ernst der ganzen Zeit, der sich doch sicher im Haus und in der Schule auch auf die Kinder er-

streckte? Abgesehen von ganz Kleinen, spielten die Kinder Meiſsens tatsächlich zunächst keine Soldatenspiele. Ich bin daraufhin die Straſsen und Plätze oft abgegangen. Erst nach Weihnachten, wo Uniformen und Ausrüstungsstücke beschert worden waren, setzten solche Spiele ein. Sie haben aber nicht den Umfang angenommen wie in Friedenszeiten. Und im Frühjahr und Sommer 1915 ist nichts mehr zu sehen. Ob die älteren Kinder durch die Schulwanderungen abgelenkt werden?

Selbst die Massenbeeinflussung, die Kinder „feldgrau" anzuziehen, brachte kein gemeinschaftliches Soldatenspiel vieler hervor. W.-H. hatte gar keine Lust; er fand die Spiele „albern". Irgendeiner Beeinflussung unsererseits bin ich mir nicht bewuſst.

Auſserordentlich zahlreiche Beobachtungen schrieb ich sowohl im Tagebuch über W.-H., als auch in dem über die Klassen auf dem Gebiet der Gefühls- und Willensäuſserungen nieder.

Gesunde Regungen des Ehrgefühls, in seiner positiven Betätigung zum Ehrgeiz übergehend, lieſsen die Kinder sich eifrig am Sammeln jedweder Art betätigen. Im „Kriegswissen" suchten sie sich zu überbieten, wie auch im Verzicht auf Brotschnitten zum 2. Frühstück und Nachmittag. Soldatisch wollten sie erscheinen. Stramm schlagen sie noch jetzt die Hacken zusammen, militärisch treten sie an und ab; eine zeitlang grüſsten sie auch so. W.-H. bepackt sich täglich seinen Ranzen, „um sich abzuhärten".

Für den Kinderpsychologen sind unendlich viele Gemütsregungen in den feinsten Arten zu erkennen. Wie viele Beobachtungen lieſsen sich allein aber die kindliche Pose zusammenstellen. Und so manches zeigte, wie sich aus den suggestiv-persönlichen Stellungnahmen noch unbewuſst Übergänge und Anfänge zu völkischen Gefühlen entwickelten.

Daſs sich auch Entartungen einstellten, war zu erwarten. Kindliche Eitelkeit steigerte sich beim Mitbringen von Gaben, so daſs wir sie „geheim" gestalteten. Und die Eltern halfen mit, ihre Knaben als vollendete Offiziere, geschmückt mit naturgetreuen Eisernen Kreuzen, eitel umherstolzieren zu lassen. Die an sich harmlosen kindlichen Nachahmungen entarteten aber derart, daſs selbst die Behörde hemmend eingriff.

Impulsiv zeigte sich auch das Fühlen für und mit unseren Feldgrauen. Dafs gerade bei diesen Gefühlsregungen die Suggestion der Umgebung hemmend und fördernd wirkt, sah ich täglich. Wie viele Kinder liefsen Liebesregungen erkennen, während andere, allerdings die wenigsten, gleichgültig blieben.

Bald schwärmten sie mir vor von ihrem: Kluck, Weddigen, Müller, Mücke und Hindenburg, der Person, in der sich für die Kinder alle Kraft und alles kriegerische Können vereinigt. „Der kann mehr als der Kaiser". Und wer Kinder und ihren Begriff Kaiser kennt, weifs, was das sagen will. Und als eines Tages ein Junge aus einer anderen Klasse gerufen hatte: Gott strafe Hindenburg und sein Heer![1] wurde er windelweich verhauen, nicht nur von den „Grofsen", sondern auch von den Kleinen und nicht nur einmal, sondern jeden Tag, so dafs er schliefslich von seinem Lehrer geschützt werden mufste.

Dieses instinktive Rache- und Sühnegefühl äufserte sich auch in Reden und phantasierendem Handeln, besonders gegen die Engländer und Russen. Das war das Ergebnis der Umwelt. Und wie erregten sich W.-H. und seine Kameraden, als „unser Weddigen" umgebracht wurde und Flieger Karlsruhe bombardierten. Dazu könnte ich noch zahlreiche Tatsachen anführen, die alle auch wieder die Verantwortung kennzeichnen, die in der Erweckung und Regelung solcher Gefühls- und Willensregungen der Erzieher trägt.

Während sich Kinder im allgemeinen gegen ihre kranke Umgebung gleichgültig zeigen oder sich wenigstens bald damit in ihrer Art abfinden,[2] mufs ich gestehen, dafs mich die Mitleidsregungen der kleinen und grofsen Kinder, die z. T. sicher mit Suggestiverscheinungen der gesamten Umwelt waren, erfreuten. Nicht nur im Reden, sondern vor allem auch im Handeln für die Verwundeten und Soldaten, „die es so schwer haben", zeigte es sich in den verschiedensten Formen. Sehr viele Kinder haben „ihren" Soldaten, dem sie regelmäfsig schicken, und ständig sparen sie sich Taschengeld oder „Milchgeld" ab, um etwas ins Lazarett zu liefern. Das ist tatsächlich ein Verzichten, um den „guten Soldaten etwas zu Liebe zu tun". Haben all die Regungen bisher an Intensität nicht verloren, wofür wesentlich auch die

[1] Übrigens ein Junge, der typisch ist in Reaktionen der Konträrsuggestion.

[2] Dix, Entwicklung eines Kindes. Bd. IV. (U. d. Pr.) Mitleid usw.

Schule sorgt, so wird ja die Zukunft lehren, ob wir der Jugend in diesen Fällen eine dauernde Gemütslage suggeriert haben, die auch später, nach Jahren noch zum Handeln führt.

Psychologisch brauche ich hier nicht die Fälle zu analysieren, die uns die Kleinen als gefühllos erscheinen lassen.[1] Dazu boten sich natürlich auch so manche Gelegenheiten. „Glückstrahlend meldete ein Sechsjähriger seinem Lehrer: Mein Vater ist erschossen; der kommt nicht wieder.“ Und wie Kampf- und Racheinstinkt alle anderen Stellungnahmen unterbinden, beweisen die Urteile, die man sowohl unter Kleinen, als auch von Groſsen hört, sobald der Feind vernichtet wird. „Hurra, Herr D., gestern ist ein Transportdampfer torpediert worden; 2000 Engländer ertranken. Aber die werden gezappelt haben; hoffentlich kommen noch mehr daran“, oder: „Jetzt werden die Engländer mit Gas betäubt, viele sterben; das schadet nichts; ach, mein Onkel, der ist Stabsarzt, schrieb, wie es den schlecht wäre und wie die im Schützengraben lägen; ach, das ist fein; da haben viele die Hosen runter gehabt. Warum erschieſsen wir nicht die Gefangenen?“ Und ähnliche Reden führte der geistig sehr geweckte Knabe (8; 0), der einer von denen war, die vollkommen unter dem Erlebnis der Zeiten standen. W.-H. (8; 9) hat mit den Feinden auch kein Mitleid. Und stellen wir Fragen und reizen ihn zu mitfühlenden Überlegungen an, so kommt er meist zu folgendem Endurteil: „Na ja; die (deren Eltern usw.) sind auch traurig; aber das sind unsere Feinde; die wollen uns aushungern und töten; ach, das schadet nichts. Denke doch, unsere armen Verwundeten!“

Die 12—14 jährigen Knaben aus der mitt. 2. u. 1. Klasse, boten mir dieselben Beobachtungstatsachen, wie ich sie bisher geschildert habe. Auch sie standen unter den verschiedenen Beeinflussungen ihrer Umwelt, was sich sowohl im Gefühls-, als auch Willensleben in gleicher Art äuſserte. Nur trat dabei das Moment des Bewuſsten mehr hervor, und es gab so manche Anzeichen völkischen Ehrgefühls und völkischen Bewuſstseins — überhaupt des Nationalbewuſstseins, das sich aus dem instinktiven Nationalgefühl nach und nach herausbildet. Schade,

[1] Dazu W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit, S. 334 ff.

dafs diese Knaben in dieser Zeit aus der Schule entlassen werden.[1]

Diese Knaben bedurften geringerer Anregungen. Selbständig entwarfen sie fürs Klassenzimmer grofse Karten, in die unter meiner Leitung die Fronten eingezeichnet wurden. Und welcher Stolz in den letzten Wochen bei den Fortschritten im Osten. In Wechselrahmen hängten sie unsere Helden und Führer, Bilder vom Kriegsschauplatz, Schiffe, Flugzeuge, Geschofsarten u. a. m. aus. Der Heeresbericht wurde täglich verlesen und erläutert, selbständige Fragen wurden in der „Kriegsstunde", die wir ansetzten, beantwortet. Die Knaben dachten und urteilten oft verblüffend. Gedichte und selbstentworfene Ansichtskarten schickten sie mit ihren Liebesgaben ins Feld. Ihre Gaben waren eigentlich wertvoller, da sie sich alles viel mehr absparen mufsten, auf sinnige Weise Nähtäschchen, Tabaksbeutel selbst fertigten, als die Sachen, die die Knaben aus der höheren Knabenschule durch ihre vermögenden Eltern kauften.

Im Klassenzimmer und auf dem Flur hingen von einem guten Zeichner entworfene Mahnungen: Efst keinen Kuchen und keine Semmel! Spart am Brot! Vergefst unsere Feldgrauen nicht! Deutsch sei eure Rede!

Das Leseinteresse war auf Kriegsbücher eingestellt: Höcker, Ganghofer, v. Gottberg, Sven Hedin, Briefe der Kriegsberichterstatter, Feldpostbriefe usw. wurden vorgelesen.

Psychologisch wertvolle Aufschlüsse über das Innenleben dieser Knaben erhielt ich aus ihren Aufsätzen. Es waren ganz selbständige Arbeiten. Vom Thema, das sie sich selbst wählten, auch in der wörtlichen Fassung, bis zur Niederschrift, die in der Klasse unter meiner Aufsicht erfolgte, war alles selbständige Leistung; abgesehen von den Suggestivwirkungen des Unterrichts, der Lektüre und der Umwelt, die sich in den Urteilen und anderen Stellungnahmen kennzeichneten, konnte ihnen niemand „helfen". Aus der grofsen Zahl biete ich drei unkorrigierte Arbeiten. Der Schüler ist ein gut begabtes Kind.

---

[1] Dies wäre der Ausgangspunkt für manche Änderung im Schulwesen; z. B. Schuldauer statt vom 6.—14. Jahr, vom 7.—15. Lebensjahr, und so manches andere läfst sich pädagogisch folgern.

1. Müssen wir hungern? 14. 5. 1915.

Da uns England an Gewalt nicht beikommen kann, schnitt es uns von aller Nahrungsmittelzufuhr ab, um uns auszuhungern. Jeder von uns wird sich nun gefragt haben: Müssen wir verhungern? Mit gutem Gewissen können wir antworten: „Wenn wir mit aller Nahrung sparen und nicht mehr in der bisher gewohnten Weise weiterleben, kommen wir aus.“ Mit Weizenmehl, Hülsenfrüchten und Gemüse müssen wir freilich sparen. Die Verteilung von Weizenmehl regelte der Staat, weil wir zuviel aſsen. Rumänien schickte zu unserer Freude Züge voll Weizenmehl. Wegen der Kartoffeln erlieſs der Staat ein Gebot, in dem die Spiritusbrennerei und das Verfüttern von Kartoffeln an Schweine verboten ist. Wie wir hören, geht von 8 km hinter der Front die Bestellung der Felder im Osten und Westen vor sich. Aus Belgien erhalten wir Frühgemüse und aus Ruſsland Mengen von Getreide. Wir Deutsche essen ja am meisten Fleisch von allen europäischen Völkern. Nämlich 58 kg auf jeden Kopf. Da uns Eiweiſsstoff fehlen, müssen wir den Verbrauch von Fleisch einschränken und mehr Pflanzenkost genieſsen. Mäſsig essen, klar kauen und gut einspeicheln sind Hauptbedingungen. Der teuflische Plan Englands geht, wenn wir alles dies beachten, auch zugrunde.

2. Przemysl zurückerobert. 5. 6. 1915.

Am 3. Juni verkündete ein Sonderblatt, daſs Przemysl wieder in unseren Händen ist. Mit welcher Freude empfingen wir diese Nachricht! Die ganze Stadt hatte geflaggt, und es herrschte eine fröhliche Stimmung. Nur neun Wochen hatten die Russen die Festung in Besitz. Die Österreicher muſsten sie den Russen im März überlassen, weil es mit den Nahrungsmitteln zur Neige ging. Die jetzige Führung lag in der Hand des bewährten Generalobersten von Mackensen. Den Bayern, die schon einige Forts genommen hatten, war es vergönnt, die Festung im Sturm zu nehmen. 33000 Gefangene und vieles Kriegsmaterial fielen in die Hände der Sieger. Wir wollen Gott bitten, daſs er unserer gerechten Sache guten Fortgang gibt, der zu einem ehrenvollen Frieden für uns ausläuft.

3. Wie wir Lembergs Eroberung in der Klasse feierten. 6. 7. 1915.

Als ich plötzlich am Dienstag Abend den Klang von sechs Böllerschüssen vernahm, lief ich eilends zum Sonderblatt. Lemberg war wieder erobert. Nun war ich sehr gespannt, ob wir den bedeutenden Sieg in unserer Schule feiern würden. Ich hoffte, daſs mindestens bei so einem Siege die Schule ausfallen würde. Leider hatten wir doch Schule. Natürlich ohne weiteres sollte der Tag nicht vorübergehen. Wir hielten eben auch eine kleine Feier ab. Gleich am Anfange sangen wir einige Vaterlandslieder. Darauf betete unser Herr Lehrer D. ein kurzes Kriegsgebet, in dem er Gott für den gewaltigen Sieg dankte, und er ihn bat, auch weiter, bis zu einem baldigen und siegreichen Frieden unsere Truppen zu führen. Nun hielt er eine kurze Rede, in der er uns an die Bedeutung des Sieges ermahnte. Denn die Russen hatten die Absicht, Lemberg nicht

wieder herauszugeben. Und doch ist es uns in so einer kurzen Zeit gelungen, die Hauptstadt Galiziens zu befreien. Wir alle freuten uns sehr über diesen Sieg. Darum sangen wir zum Danke für diesen gewaltigen Sieg den Choral: „Nun danket alle Gott.“

Wir aber hoffen, dafs Gott unsere braven, tapferen Truppen bis zu einem siegreichen Frieden weiter führen wird.

Psychologisch interessant sind auch die Erfahrungen, die ich bis jetzt sammelte über das Kriegsinteresse im Verhältnis zum Schulinteresse der Kinder und über Aufmerksamkeit und Arbeitsamkeit. Dabei zeigen sich rein individuelle Unterschiede derart, dafs eine grofse Gruppe Kinder unberührt bleiben.[1] Es sind die, die ich schon oben als die Gleichgültigen schilderte.

Alle anderen aber, die in der bisher geschilderten Weise reagieren, zeigen allerdings wesentlich stärkeres Kriegs- als Schulinteresse, was durch viele Einzelbeobachtungen und Erfahrungen zu begründen wäre. Ohne näher darauf einzugehen, führe ich dazu noch an, dafs diese Tatsache mit eine Veranlassung ist, dafs wir Lehrer, soweit wir unseren Kindern psychologisch gerecht werden wollten, die gesamte Unterrichtsart ins Kriegsinteresse stellten und uns so die natürlichen seelischen Umwandlungen der Kinder sowohl für erzieherische, als auch schulische Ziele zunutze machten. Dort allerdings, wo eine psychologische Wertung des kindlichen Seelenlebens ausbleibt — und das ist sowohl an Volksschulen und nach meinen Erfahrungen auch an manchen höheren Schulen noch oft der Fall — stellen sich zurzeit für die Unterrichtsarbeit ganz wesentliche Hindernisse ein, die zu Reibungen zwischen Schule und Haus und zu Hemmungen der Lernarbeit führen. Wo aber auf den höheren Schulen in den oberen Klassen ein psychologisch wertender Lehrer arbeitet, gestaltet sich gerade jetzt der Unterricht für die kriegsinteressierten Schüler besonders nationalerzieherisch und wertvoll für die individuelle Charakterbildung. Dafs auch in der Volksschule derart erfolgreich gearbeitet werden kann und wird, brauche ich nicht erst auszuführen.

Die Aufmerksamkeit der jüngeren Schüler wurde nur an Tagen, wo das Kriegsinteresse wesentlich gesteigert war (Siegestagen, Abschicken von Paketen u. ä.), hemmend beein-

[1] Ich möchte aber hier noch nicht abschliefsend urteilen.

flufst. Bei den älteren Schülern zeigten sich allerdings individuell mehr Schwankungen. Ganz abgesehen von den bereits erwähnten Störungen, sind bei ihnen persönliche Erlebnisse ausschlaggebend: Nachrichten vom Vater oder irgendwelchen Angehörigen, Lektüre, Teilnahme am Soldatenleben in der Stadt, Privatarbeiten, wie begonnene Dichtungen oder Karten u. ä. m. So mancher „Träumer", Zerstreute mufs von hier aus entschuldigt werden, und ist, sobald man der Hemmung nachforscht und sie beseitigen kann, zu heilen. Dafs auch die angesetzten Kriegswanderungen mit ihrem neuen, augenblicklich stark betonten Interessenkreis störend auf den Aufmerksamkeitszustand der Schüler wirkten, wird von so manchem Herren, der darin Erfahrung sammelte, beklagt.

Während die Arbeitsamkeit der Kinder auf allen Gebieten, die im Kriegsinteresse liegen, wesentlich gesteigert ist, habe ich einen Rückgang nur in einigen Ausnahmen in den Schulleistungen feststellen können. Und zwar sind es Knaben, deren Väter seit Beginn des Krieges im Felde stehen und wo der Mutter Pflichtenkreis derart vergröfsert ist, dafs die frühere Beaufsichtigung des Kindes unmöglich wird. Andere Herren haben allerdings, besonders in den einfachen Volksschulen, wesentlich schlechtere Erfahrungen gesammelt, sowohl in ihren Beobachtungen über Schulinteresse, als auch über Aufmerksamkeit und Arbeitsamkeit. Das Kriegsinteresse bei diesen Kindern ist ebenfalls wesentlich stark und führte sowohl im Willens-, als auch im Gefühlsleben zu manchen unwillkommenen Entartungen: Verrohungen, Diebstählen, Spannen von Stacheldraht über Wege — Autohindernissen u. a. m. Darüber mufs ich aber erst noch mehr Nachforschungen anstellen, ehe ich sie veröffentlichen kann.

Den bisher angeführten individualpsychologischen Erscheinungen stehen ausgesprochen massenpsychologische gegenüber, die sich, wie bereits erwähnt, leichter erkennen liefsen.

Wie die Erwachsenen als Glieder der Masse den augenblicklich stark betonten seelischen Eindrücken individuell mehr oder weniger leicht unterlagen, so lehren meine Beobachtungen wieder, dafs sich die Kinderseelen durch ihre leichtere Suggestibilität schneller und kritikloser unter gleichen Suggestiv-

wirkungen zur Massenseele organisieren. Zeigte sich unter den Erwachsenen allgemein gesteigerte seelische Lebhaftigkeit, so noch viel mehr unter den Kindern. Sie fieberten seelisch. Und die Gesetze der Nachahmungssteigerung und Intensitätserhöhung waren leicht zu verfolgen.

Es bedurfte einer schwachen Beeinflussung, um die Kinder zu begeistern, und in unbeherrschtem Jubel und Gesang entlud sich die suggerierte Erregung.

Dafs die jungen Kinder — die 7- und 8jährigen — infolge mangelnder Intelligenz kritiklos nur den Affekterreger nachahmten, zeigte sich wiederholt, wenn sie an sich belanglose Nachrichten durch die affektive Art der Mitteilung jubelnd aufnahmen, während tatsächlich Grofses gleichgültig, ohne irgendeine Stellungnahme zu äufsern, angehört wurde, da ich mich vollkommen einflufslos benahm. Nur wenige Knaben bewerteten bei diesen Versuchen die Nachricht schliefslich richtig und wurden dann für die anderen zum Affekterreger.

Tatsächlich führen all die vielen affektiven Eindrücke, wenn sie weise abgestimmt werden, zu wertvollen Erinnerungsniederschlägen. Dafs dazu wieder absonderliche Begleiterscheinungen fördernd beitragen, die Kinderschar tiefer begeistern, die Erinnerung dauernder und lebhafter gestalten, ist psychologisch leicht zu begründen. Darum die gemeinschaftlichen Schulfeiern mit besonderem Gepräge, vor allem am schulfreien Tage! Doch wie fremd noch so mancher Pädagoge auf dem Gebiet der Kinderpsychologie ist, zeigt folgende kleine Begebenheit aus einem Schulleben: „Trotz all der gewaltigen Siege wurde keine gemeinschaftliche Schulfeier veranstaltet; auch schulfrei gab es nicht.“ „Jeder Lehrer könnte ja im Rahmen des Stundenplanes darauf hinweisen.“ Und als die Kinder wiederholt nach einem solchen Sieg ihres Hindenburgs um Schulfeier und schulfreien Tag baten, wurden sie abgewiesen; denn „wir achten und ehren den Sieger und seine Soldaten, die schwer kämpfen müssen, am besten dadurch, dafs auch wir doppelt arbeiten.“ — Sittlich ja schön — aber kindlich nie!

Massenpsychologische Erscheinungen sah ich auch aus leicht erkennbaren Gründen in den gemeinschaftlichen Hilfstätigkeiten, bei denen unsere Jugend von einer gegebenen Idee „organisiert“ wurde: Das Sammeln von Gold, Wolle und

Metall, das Herzubringen von Liebesgaben und Weihnachtspaketen.

Ebenso führe ich hier an den begeistert aufgenommenen Kampf gegen die Fremdwörter und für das schnell um sich greifende „deutsche Grüfsen", das Verbreiten von „augenblicklichen" Soldatenliedern u. ä.

Eine ähnliche Reaktion der Masse war schliefslich auch die allgemein aufgenommene Mode „der feldgrauen Uniformen" als Kleidung für Knaben und der feldgrauen Mützen als Kopfbedeckung für Mädchen. Es war eine Massenreaktion, derer wir schon von anderem Standpunkt aus oben gedachten.

Die Volksseuchen der Spionenfurcht und Automobiljagd verbreiteten sich, wie ich bereits an anderem Orte[1] darstellte, unter den Kindern aufserordentlich leicht und führten, aus den kindlichen Gefühlszustand erklärlich, zu den stärksten Auswüchsen.

Endlich sei zum Schlusse der Lügen — Kriegslügen — gedacht, die jeder Lehrer in ihren verschiedenen Abstufungen hört.

Begegnen wir überhaupt im kindlichen Seelenleben[2] harmlosen Aussagefälschungen — Scheinlügen, die in Erinnerungstäuschungen, in kindlicher Phantasietätigkeit und anderen psychologisch zu erklärenden Vorgängen begründet sind, so war es ganz normal, dafs in dem allgemein gesteigerten gemütlichen Erregungszustand der Kinder derartige Seelenerzeugnisse häufiger und verwickelter vorkamen und täglich noch erzeugt werden.

Dafs schliefslich pädagogische Fehler, wie Eitelkeit oder Renommiersucht, mit anderen schädlichen, rein egoistischen Seelenäufserungen die echte Lüge erzeugen und besonders im entarteten Seelenleben die schädlichsten Gefühls- und Willensäufserungen erzielen, lehren uns die vielen Gerichtsverhandlungen gegen Kinder auf unseren Jugend-, Amts- und Landgerichten, die ebenfalls wertvolles Material enthalten für das Kapitel „Jugendliches Seelenleben und Krieg".

---

[1] Siehe oben S. 165 Anmerkung.

[2] W. Stern, Psychologie der frühen Kindheit, S. 352—360. Dix, a. a. O, Bd. III, S. 30—37.

G. Pätz'sche Buchdr. Lippert & Co. G. m. b. H., Naumburg a. d. S.

BEIHEFTE
zur
Zeitschrift für angewandte Psychologie
Herausgegeben von
WILLIAM STERN und OTTO LIPMANN.
13.

Die Phantasie im freien Aufsatze der Kinder und Jugendlichen

von

Dr. Th. Valentiner.



Leipzig 1916.
Verlag von Johann Ambrosius Barth.
Dörrienstr. 16.

BEIHEFTE
zur
Zeitschrift für angewandte Psychologie
Herausgegeben von
WILLIAM STERN und OTTO LIPMANN.
13.

Die Phantasie im freien Aufsatze der Kinder und Jugendlichen

von
Dr. Th. Valentiner.

Mit 1 Kurventafel.



Leipzig 1916.
Verlag von Johann Ambrosius Barth.
Dörrienstr. 16.

Vorwort.

Das Erscheinen der vorliegenden Untersuchung, die schon vor zwei Jahren beinahe abgeschlossen war, hat sich infolge des Krieges verzögert. Wenn nun auch durch die gewaltigen Ereignisse dieser letzten Jahre die Arbeitsfelder der Jugendpsychologen und Deutschlehrer so manche Veränderungen und Erweiterungen erfahren haben, was von der Phantasiekunde und Phantasiebildung in besonderem Maſse gilt, so glaube ich doch mit dieser Arbeit auch heute und vielleicht noch mehr nach dem Kriege einigen Nutzen zu schaffen. Wird es doch gerade bei dem Neuaufbau des Deutschunterrichts, den wir dann in Angriff nehmen müssen, von Wert sein, zu wissen, was die Phantasie der Schüler auf den verschiedenen Stufen leisten kann und welche Aufgaben wir demgemäſs im Aufsatzunterricht an sie zu stellen haben. Und eben dazu möchte diese Untersuchung mitbeitragen.

Ein nicht unbeträchtlicher Teil des für die Arbeit nötigen Materials wurde durch einen gröſseren experimentellen Versuch gewonnen, den ich mit Unterstützung des Bremer Instituts für Jugendkunde am 21. Februar 1913 gleichzeitig an 18 Bremer Schulen in zwei Unterrichtsstunden zur Ausführung bringen durfte. Ich möchte nicht unterlassen, auch an dieser Stelle der Bremer Schulbehörde, die in sehr entgegenkommender Weise diesen Versuch gefördert hat, meinen verbindlichen Dank auszusprechen. Ferner bin ich den Leitern jener Schulen, nämlich den Herren Direktoren: Prof. Dr. Dietz, Prof. Dr. Fricke, Prof. Dr. Jentsch, Prof. Dr. A. Kippenberg, Prof. K. Kippenberg,

Prof. Dr. KOCH, den Fräulein Direktorinnen A. BREDENKAMP, H. KRIEBISCH, den Herren Schulvorstehern H. BUDDE, E. FISCHER, E. HARMS, H. HORMANN, E. D. INTEMANN, C. KARRENBERG, H. LÜBBING, J. MEYER, J. H. H. SCHÄFER, nebst den beteiligten Lehrern und Lehrerinnen für ihre freundliche Bereitwilligkeit und die mannigfache Mühe, der sie sich bei Ausführung des Versuches unterzogen, zu grofsem Danke verpflichtet.

Bremen, im August 1916.

Dr. Th. Valentiner.

Inhaltsverzeichnis.

Abkürzungen.

ArGsPs: Archiv für die gesamte Psychologie. Her.: MEUMANN und WIRTH. Leipzig, W. Engelmann.

ArbBundScRef: Arbeiten des Bundes für Schulreform. Leipzig-Berlin, B. G. Teubner.

BPsAu: Beiträge zur Psychologie der Aussage. Her.: STERN. Leipzig, Johann Ambrosius Barth.

BhZAngPs: Beihefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie. Her.: STERN und LIPMANN. Leipzig, Johann Ambrosius Barth.

PdMa: Pädagogisches Magazin. Her.: MANN. Langensalza, H. Beyer & Söhne.

ZAngPs: Zeitschrift für angewandte Psychologie. Her.: STERN und LIPMANN. Leipzig, Johann Ambrosius Barth.

ZDUnterr: Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Her.: W. HOFSTAETTER Leipzig-Berlin, B. G. Teubner.

ZPdPs: Zeitschrift für pädagogische Psychologie. Her.: MEUMANN und SCHEIBNER. Leipzig, Quelle & Meyer.

Erstes Kapitel.

Allgemeines über Aufgabe und Ziel der Untersuchung.

Wenn die Phantasieleistungen der Kinder und Jugendlichen im freien Aufsatz trotz der Bedeutung ihrer Kenntnis für Jugendkunde und Didaktik noch wenig untersucht sind, so ist die Ursache davon nicht allein in der Neuheit dieses Forschungsgebietes, sondern zum Teil wohl auch in den Schwierigkeiten zu suchen, die dieser Forschung entgegenstehen. Es war einmal bisher nicht ganz leicht ein brauchbares Untersuchungsmaterial zu erhalten; dann sind die Methoden zur Bearbeitung eines solchen Materials noch jung und so wenig erprobt, dafs der volle Wert einer nach ihnen ausgeführten gröfseren Untersuchung nicht ohne weiteres feststand; und endlich schien das Ziel, das sich die Untersuchung setzte, mit den ungeheuren Opfern an Mühe und Zeit, die zu seiner Erreichung gebracht werden sollten, in keinem rechten Verhältnis zu stehen.

Ich gehe kurz auf diese Schwierigkeiten ein und versuche zu zeigen, dafs sie bei Verwertung der auf diesem Gebiete gemachten Erfahrungen, bei einigen Änderungen der vorgeschlagenen Methoden und bei nicht zu hoch gesteckten Zielen, nicht als zureichende Gründe dafür gelten können, dafs wir die Eigenart kindlich-jugendlicher Phantasieleistungen in freien Niederschriften nicht kennen.

Ich sehe von den äufseren Schwierigkeiten ab, die der Gewinnung eines wissenschaftlich wertvollen Aufsatzmaterials im Wege stehen könnten. Dank dem Entgegenkommen der Behörden und der Mitarbeit der Lehrer, die der ernsten Forscherarbeit nie und nirgends in Deutschland versagt sind, ist es immer möglich

gewesen, die äufseren Mafsnahmen, die die Wissenschaft fordert, zu treffen. Dagegen bedurfte es erst einer reichen psychologischen und pädagogischen Erfahrung, um die geeigneten Mittel kennen zu lernen, Kinder und Jugendliche zu der ihnen eignen, für sie charakteristischen Phantasiearbeit im Aufsatz zu veranlassen.

Dafs die Phantasie unserer Schüler auf die blofse Aufforderung hin, eine Geschichte frei zu erfinden und niederzuschreiben, nur in Ausnahmefällen zu reger Betätigung kommt, ist bekannt. Wie beim Spiel oder vielleicht noch in höherem Mafse bedarf die Phantasie bei Verfassen von freien Aufsätzen meist irgendeiner äufseren Anregung, um zu intensiver Tätigkeit zu kommen. Aber auch unter den Anregungen, die als geeignet vorgeschlagen wurden, wie ein oder mehrere phantasieerregende Worte, eine Situation, eine angefangene Geschichte, eine Erzählung mit unbefriedigendem Ausgang zur Umdichtung, eine „Parallelerfindung", ein Thema [1], ist doch nur eine ganz beschränkte Anzahl imstande, die Schülerphantasie so in Bewegung zu setzen, dafs die schriftliche Darstellung die Eigenart dieser Phantasie klar und voll zum Ausdruck bringt.[2] Immer wieder mufsten wir bemerken, wie bei anscheinend vorzüglichen Aufgaben die Phantasie der meisten Schüler entweder oberflächlich oder gekünstelt arbeitet [3] oder gar ganz versagt. Erst allmählich gelang es,

---

[1] Vgl. E. MEUMANN, Vorl. z. Einf. in die exp. Päd. I², 535f. A. FISCHER, Methoden zur experim. Untersuchung der elementar. Phantasieprozesse. *ZPdPs* 12 (1911), S. 448f., 498f. Kurze Zusammenfassung der wichtigsten Methoden der Phantasieprüfung überhaupt gibt N. BRAUNSHAUSEN, Einführ. in die experim. Psych. (1915), 61f.

[2] Dafs jene vorgeschlagenen Aufgaben für individual-psychologische Untersuchungen fast durchweg sehr brauchbar sind, soll nicht bestritten werden. Aber für uns handelt es sich ja nicht um Analyse und Darstellung der Phantasievorgänge und um eine Bestimmung des Phantasiebegriffes, wofür besonders die einfachen Phantasieäufserungen geeignet sind, sondern um die charakteristischen Phantasieleistungen, also solche, bei deren Zustandekommen möglichst verschiedenartige Phantasiekräfte mitgewirkt haben. Zur Erzeugung eben dieser komplexen Phantasieprodukte bedarf es ganz besonders ausgewählter Phantasieaufgaben. Vgl. vor allem W. WUNDT, Völkerpsychologie II¹, S. 13f. und A. FISCHERS oben zitierten Aufsatz.

[3] Wenn M. LOBSIEN seiner Untersuchung über die Phantasie der Schulkinder 31 freie Aufsätze über das Thema „Bach, Brücke, umgestürzter Wagen, Kaufleute, Reiter" zugrunde legte, so zeigen schon die 6 Aufsätze, die er als Beispiele abdruckt, deutlich, dafs das Thema für unsere Zwecke

unter den Aufgaben die einzig brauchbaren herauszufinden, nämlich solche, die in der Schülerseele eine bunte Fülle von Vorstellungen zu lebhaftem Spiele erwecken und sie zu einem neuen bedeutsamen Ganzen organisch zusammenwachsen lassen. Wenn wir jetzt an Aufgaben, die solches leisten und daher zu Beschaffung eines brauchbaren Untersuchungsmaterials für unsere Arbeit wesentlich beitragen, keinen direkten Mangel mehr haben [1], so wäre es doch nicht blofs für die Psychologie, sondern besonders auch für die Didaktik sehr zu begrüfsen, wenn wir, besonders für die Jugendlichen noch recht viele geeignete Phantasieaufgaben dazubekommen könnten. In wie hohem Mafse nämlich der jugendkundliche und didaktische Wert eines freien Aufsatzes — besonders bei jüngeren Schülern — durch Form, Inhalt und Wortlaut der Aufgabe bestimmt ist, davon kann sich der Fernstehende kaum eine genügende Vorstellung machen. Geht das doch erfahrungsgemäfs so weit, dafs je nach der Aufgabe ein phantasiebegabter Schüler einen völlig nichtssagenden Aufsatz, ein wenig begabter einen überraschend reichen Aufsatz liefern kann.

Aber selbst wenn die Aufgabe so gewählt ist, dafs sie die kindlich-jugendliche Phantasie zu charakteristischem Schaffen veranlassen kann, so tut sie das doch immer nur bei einer bestimmten, manchmal recht kleinen Zahl der Versuchsschüler. Häufig kommt es bei den Schülern der unteren Klassen vor, dafs sie das Thema nicht verstehen, dafs sie von der Aufgabe abschweifen oder an ihr kleben bleiben, ohne etwas Selbständiges

---

nicht geeignet wäre. Die unzusammenhängenden Worte verführten die Schüler zu sprunghafter, wenig konzentrierter und gezwungener Arbeit. Auch erfüllte sich die Hoffnung Lobsiens, die Schüler zu freiem Schaffen zu veranlassen keineswegs, indem die Reizworte die Richtung der Phantasietätigkeit im wesentlichen festlegten und sie beispielsweise zu Märchendichtung, Tierfabel und anderen kindertümlichen Produktionen so gut wie gar nicht kommen liefsen (vgl. M. Lobsien, Über die Phantasie der Schulkinder. *PdMa*(1910), H. 393).

[1] Nicht nur eine Anzahl neuer Themen- und Aufsatzbücher, sondern vor allem die in den letzten Jahren herausgekommenen Programme der höheren Schulen Deutschlands enthalten im Gegensatz zu den früheren manches Thema, das die Phantasie der Schüler der betreffenden Klassen gewifs zu lebhafter, selbständiger und ihren Kräften angemessener Phantasiebetätigung im Aufsatz veranlafst hat und für Versuchszwecke gröfseren Umfanges gut zu verwenden wäre.

zustandezubringen. Bei den Jugendlichen wiederum ist es nicht selten, dafs sie aus irgend welchen Gründen des Nichtaufgelegtseins sich auf die Aufgabe nicht so einstellen, wie sie es könnten oder wie sie es zu einem anderen Zeitpunkt unter anderen Umständen vielleicht getan hätten. Hier mufs nun die Massenerhebung einsetzen, die uns unter vielen Nieten stets auch einige Goldkörner bringen wird. So schwer es dabei dem Forscher wird, eine anscheinend reiche Ernte unter seinen Händen allmählich immer mehr einschrumpfen zu sehen; es wäre gänzlich zwecklos, all die Spreu, die bei einer gröfseren Erhebung nur in zu grofsem Überflufs zutage kommt, mit dem Weizen zu verarbeiten und hierdurch seine Güte zu beeinträchtigen. Vielmehr mufs hier eine sorgfältige Sonderung eintreten. Den Mafsstab können wir dabei nicht aus dem Massenmaterial gewinnen, sondern wir müssen ihn aus der Kenntnis und dem Studium der Einzelleistungen und der Individuen, die sie hervorgebracht haben, entnehmen. Nur wer auf diesem Wege sicheren Sinn und Blick für das, was als charakteristisch für eine Phantasieleistung dieser oder jener Altersstufe von Knaben und Mädchen gelten kann, erworben hat, wird aus einem Material, das von fremden Schülern stammt, und nur mit statistischen Vermerken (Alter, Name, Klasse, Schule usw.) versehen ist, das für die Untersuchung wichtige herausfinden können. So macht uns also schon die für Gewinnung eines brauchbaren Versuchsmaterials einmal notwendige Methode der Aufgabenstellung mit allen ihren Unvollkommenheiten zur strengen Pflicht, Massenerhebung und Einzelversuche zu verbinden und sich gegenseitig ergänzen zu lassen.

Noch ein kurzes Wort über Verwertung eines Materials, das unter Bedingungen entstanden ist, die dem Forscher meist unbekannt sind, nämlich der freien literarischen Produkte von Kindern und Jugendlichen. Die Bedeutung, die ein solches Material für die Kenntnis jugendlich-schriftstellerischen Schaffens überhaupt hat, ist von F. Giese erkannt worden. Dieser Psychologe hat aus einer grofsen Zahl von Jugendwerken dieser Art, die er gesammelt und bearbeitet hat, sehr bedeutsame und interessante Ergebnisse gewonnen.[1] Für eine Untersuchung der Phantasieleistungen können dagegen solche gleichsam wildgewachsene

---

[1] F. Giese, Das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen. *BhZAngPs* 7.

Produkte nur wenig Nutzen haben. Gerade die Ergebnisse von GIESES Arbeit lassen dies noch deutlicher erkennen, als sich sonst wohl erwarten liefse. Wenn z. B. GIESE findet, dafs die freie poetische Produktion der 9—11 jährigen Knaben sich vielfach in Reimereien, die im wesentlichen auf Nachahmen, auf Suchen nach Gleichklängen, Fabrizieren von jambischen 4-Zeilern beruht, ausdrückt[1] und hauptsächlich Religion und Philosophie zum Thema hat[2], — wo also von selbständiger, bedeutsamer Neuschöpfung gar nicht die Rede sein kann —, so ist ohne weiteres klar, dafs ein solches Material wenig ergiebig für uns ist. Wenn er dann weiter feststellt, dafs die Jugenddichtung in sehr weitgehendem Mafse erotisch ist[3], dafs sich also oft mehr das Trieb-, Gefühls- und Wunschleben in diesem freien Schaffen ausprägt, als ein eigentliches Schaffen der Phantasie, so gilt auch von diesen Produkten, dafs sie uns nur ein höchst einseitiges Bild von dem literarischen Können jugendlicher Phantasie geben können. Zugegeben aber, dafs die Phantasie in stiller Einsamkeit manches produziert, was sie in der Schule nicht zustandebringt und dafs es gelegentlich auch einmal gelingt, die intimsten freisten Leistungen der Phantasie der Forschung zugänglich zu machen[4], so bleibt doch immer dem ganzen Material gegenüber die unlösbare Schwierigkeit: Wieweit ist dieses Produkt e i g e n e Schöpfung, was stammt davon aus Gesprächen mit Erwachsenen, was aus der Lektüre und vor allem: w a n n ist es entstanden?[5] Diesen für die Phantasieforschung schwerwiegenden Nachteilen gegenüber fällt die unleugbare Tatsache, dafs sehr viele Jugendliche in der Schule nicht so frei produzieren wie zu Hause, nicht so schwer ins Gewicht. Völlig verfehlt wäre nämlich die Anschauung, dafs dies durchweg geschieht. Die freien Aufsätze, die wir erhalten haben, zeigen vielmehr, dafs mancher Jugendliche[6] in der kurzen

---

[1] S. 27, 30, 31, 123 u. ö.

[2] s. Tab. 23, S. 196/7.

[3] S. 45, 53, 84, 89, 205 f., 218 u. ö.

[4] Trotz aller Bemühungen hat G. nur 4 T a g e b ü c h e r für seine Untersuchung erhalten können (S. 37), im ganzen standen ihm 3000 Proben jugendlicher Schriftstellerei zur Verfügung.

[5] GIESE teilt uns mit, dafs das A l t e r der Autoren „bis auf ganz wenige Fälle kaum bestimmbar war". 2. Teil. S. 4.

[6] Bei K i n d e r n, über deren Phantasieleistungen in der Schule eine grofse Literatur besteht, hinter denen die von GIESE herangezogenen freien Leistungen sehr im Schatten bleiben, bedarf es dieses Hinweises nicht.

Zeit, die ihm zur Lösung einer ihm gänzlich unbekannten Phantasieaufgabe gewährt war, an selbständig schöpferischer Phantasieleistung geradezu Erstaunliches geleistet und gewifs das Beste, was seine Phantasie überhaupt zu leisten vermochte, hergegeben hat.[1] So erscheint denn der Weg, den wir für Gewinnung eines brauchbaren Materials gewählt, wenn auch kein völlig einwandfreier, so doch ein wohl gangbarer zu sein.

Gründlicher als die Frage nach geeigneten Phantasieaufgaben ist die nach den Methoden der Materialbearbeitung in Angriff genommen worden. Jedes brauchbare Verfahren zur Untersuchung freier Aufsätze fördert hier naturgemäfs auch die Untersuchung von Phantasieaufsätzen, zu denen ja ein gut Teil der freien Aufsätze zu rechnen ist. Im allgemeinen verfuhr man bei Bearbeitung der auf experimentellem Wege gewonnenen freien Niederschriften so, dafs man die Gesamtdarstellung (Binet, Stern, Cohn u. a.), die einzelnen Sätze (Leclère), die Gedanken (Pfeiffer, Lobsien u. a.), die verschiedenen gemachten Angaben (Stern, Cohn u. a.), sowie die stilistischen Eigentümlichkeiten (Dieffenbacher u. a.[2]) charakterisierte. Das Charakterisieren erfolgte auf Grund bestimmter begrifflicher Kategorien wie beschreibend, beobachtend, dramatisch, komisch, literarisch, lebendig, naiv, Ich-Angaben, fremdpersönliche-, sachliche Angaben, Zeitangaben, Satz- und Ausdrucksformen usw. usw., die sich bei Betrachtung der Darstellungen bzw. Teilen derselben und der Beziehungen zum Thema jeweils als besonders hervortretende Merkmale ergaben. War es auf diese Weise möglich geworden, die sich darbietende Mannigfaltigkeit von Formen und Inhalten der Darstellungen unter eine beschränktere Zahl von Begriffen zu bringen, so hing die weitere Bearbeitung von der spezielleren Aufgabe ab, die sich der Forscher setzte. Er konnte einmal versuchen, die Darstellungen selbst nach der besonders hervortretenden Eigenart zu sondern und jede Gruppe entsprechend zu bezeichnen. Er konnte auch aus ihnen Erkenntnisse für die

---

[1] Vgl. z. B. einige der im 4. und 12. Kapitel abgedruckten Aufsätze.

[2] Die Literatur gibt am vollständigsten bis zum Jahre 1911 W. Stern, Diff. Psychol. Vgl. besonders S. 433/4. Von neu dazu gekommenen experimentellen Untersuchungen nenne ich besonders die unter W. Sterns Leitung von M. Hoffmann und B. Reich ausgeführten Vergleichend-psychologischen Untersuchungen über Aufsätze von Schülern und Schülerinnen der Volksschule. *ZAngPs* **9** (1915), S. 480 f.

Psychologie der Begabungs-, Alters-, Geschlechts-Klassendifferenzen, ferner der Phantasie, Erinnerung, Beobachtung usw. oder allgemein der Arbeits- und Darstellungsweisen zu gewinnen suchen.[1] In jedem Falle bestand das Verfahren darin, durch eine begriffliche Charakteristik und durch Feststellen der gröfseren oder geringeren Häufigkeit des Vorkommens von dieser oder jener begrifflich festgelegten Eigentümlichkeit, die geistige Eigenart der Kinder und Jugendlichen nach bestimmten Seiten hin zu erforschen. Ich kann nicht umhin, einige Bedenken gegen dieses Verfahren oder besser gegen die Bedeutung der Ergebnisse, zu denen es führt, zu unterstreichen; zum Teil sind sie von den genannten Forschern selbst erhoben worden. Einmal liegt es im Wesen des Charakterisierens, dafs man nur ein oder mehrere Merkmale des charakterisierten Gegenstandes angibt, dagegen von anderen abstrahiert. Nimmt man z. B. aus einer Kinderarbeit den Satz „Der Mond stieg hinter den Bäumen auf“ —, so ist das als Ganzes betrachtet eine anschauliche Naturschilderung mit Naturbelebung; im einzelnen sind 2 Naturdinge angegeben, von denen eines personifiziert ist, und 1 äufsere Willenshandlung; durch die Präposition wird eine räumliche Beziehung ausgedrückt usw., aber ich mag diese Charakteristik noch so ausführlich geben[2], sie erfafst doch niemals den Inhalt dieses Gedankens in völlig zutreffender Weise. Das tut eben nur die wortgetreue Wiedergabe des Gedankens selbst. Wohl ist uns dadurch, dafs wir in dieser Weise von dem Einzelinhalt absehen und nur einige Merkmale begrifflich festhalten, die Möglichkeit des Vergleichens mit anderen Vorstellungen verwandter Art gegeben, worauf sich dann weiter quantitative Bestimmungen gründen können. Es frägt sich eben nur, ob der Vergleich auch in jedem Fall berechtigt ist? Genau genommen ist er das nur in dem Grenzfall einer erschöpfenden und so zutreffenden Charakteristik, dafs zwischen ihr und dem charakterisierten Gegenstand oder der Vorstellung ein logischer Unterschied nicht mehr besteht. Dazu bedarf es aber, wie schon jenes Beispiel zeigt, einer solchen Fülle richtig charakterisierender Begriffe, dafs bei einem Untersuchungsmaterial von einem Umfang, wie wir ihn in diesem Falle für

---

[1] Über die psychologischen Aufsatzanalysen für die Zwecke der Typenbestimmung vgl. vor allem W. STERN, Diff. Psych., S. 205f.

[2] Z. B. nach COHN-DIEFFENBACHER, Unters. über Geschlechts-, Alters- und Begabungsuntersch. bei Schülern. *BhZAngPs* 2, S. 101f.

Gewinnung brauchbarer Ergebnisse annehmen müssen, die Aufgabe eine unendliche und selbst für den Psychologen bei der Schwierigkeit des Charakterisierens nicht fehlerlos durchzuführende sein würde. Beschränken wir uns andererseits auf das Hervorheben einiger Merkmale, die uns wichtig erscheinen, so sind wir nicht berechtigt, sie in ihrer Loslösung von den Individualvorstellungen in Parallele mit anderen zu bringen, da dann unter Umständen Merkmale, die im einen Fall etwas ganz anderes bedeuten als im anderen, zusammengestellt werden. Wollten wir z. B. die obige Personifikation nicht dadurch näher bezeichnen, dafs sie als wirklich vorgestellt wird, so könnte sie mit solchen von Jugendlichen zusammenkommen, bei denen sie nur poetische oder phrasologische Bedeutung haben und ein mögliches Ergebnis, wonach der Jugendliche Naturvorgänge und -dinge häufiger personifiziert als das Kind, würde wie jeder Jugendforscher weifs, eine vollkommen falsche Vorstellung von der tatsächlichen kindlichen und jugendlichen Phantasietätigkeit in diesem Falle notwendig zur Folge haben.

Ein anderes Bedenken sehe ich darin, dafs bei Weiterverarbeitung der gewonnenen Darstellungscharakteristiken unkontrollierbare Faktoren von Bedeutung zu wenig berücksichtigt werden und dafs infolge davon irreführende Resultate erzielt werden können. Beispielsweise wird die Wirkung der Methoden, nach denen die Versuchspersonen unterrichtet worden sind, sowie die Wirkung der gestellten Aufgabe auf den Ausfall des Aufsatzes leicht unterschätzt. Welchen ungeheuren Einflufs allein die Unterrichtsmethode auf die schriftstellerische Tätigkeit der Schüler haben kann, erkennen wir schon aus den Originalaufsätzen, die Jensen-Lamszus in ihren bekannten Schriften über den deutschen Aufsatz [1] geben. Wer hätte sich vor dem Erscheinen dieser Werke träumen lassen, dafs 12—14jährige Mädchen der Volksschule zu einem derartigen realistischen Darstellen eigener Beobachtungen und Erlebnisse im freien Aufsatz zu bringen sind, wie uns hier an vielen Beispielen gezeigt wird. Man kann sagen, dafs hier eine eigenartige Methode den kindlich-jugendlichen Beobachtungsaufsatz überhaupt erst ins Leben gerufen hat. Besonders bei einem Aufsatzmaterial, das aus einer Reihe ver-

---

[1] A. Jensen u. W. Lamszus, „Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat" (1910) und „Der Weg zum eigenen Stil" (1912).

schiedener Klassen stammt, wie bei dem unsrigen, bemerkt man deutlich die starken Einflüsse der Lehrmethoden, ohne daſs man sie doch im einzelnen genau erkennen und fassen kann. Denn wenn uns auch von den Lehrern mitgeteilt wird, ob eine Klasse im freien Aufsatz geübt oder ungeübt ist, so gibt uns das weder für den einen noch den anderen Fall sichere Anhaltspunkte. Wir entdeckten z. B. eine Mädchenklasse, die fast durchweg gute freie Aufsätze — das heiſst von eigener Gestaltungskraft zeugende Arbeiten voll von Leben, Frische und Natürlichkeit — geliefert hatte, ohne doch im freien Aufsatzschreiben geübt zu sein, während wir daneben eine Reihe von Klassen hatten, die nach Mitteilung der Lehrer im freien Aufsatz geübt waren und doch keine freien Aufsätze lieferten. Es erklärt sich das sehr einfach so, daſs es eine bestimmte Unterrichtsmethode für das Verfassen freier Aufsätze nicht gibt, weiter daraus, daſs der Klassenlehrer doch meist erst kurze Zeit in seiner Klasse unterrichtet, und naturgemäſs den früheren Bildungsgang der Klasse nicht kennt, und endlich aus dem Umstand, daſs die Zusammensetzung der Klasse durch Eintreten, Austreten, Sitzenbleiben der Schüler, nie längere Zeit dieselbe bleibt und daher ein und dieselbe Methode immer nur bei einem Teil der Schüler zu voller Wirkung gelangt sein kann.

Nicht weniger einschneidend und ebenso unberechenbar als der Einfluſs der Methode ist die Themengebung auf die Art der Lösung.[1] Die Richtung, die durch das Thema gegeben wird, kann für Form und Inhalt der Darstellung so bestimmend sein, daſs die Gesamt- und Einzelcharakteristik von mehreren Aufsätzen desselben Verfassers fast durchgehends verschiedene Eigentümlichkeiten ergibt, bzw. daſs bei Aufsätzen verschiedener

---

[1] Allgemein möchte ich annehmen, daſs bei Künstlern der Gegenstand ihres Schaffens — also gleichsam das Thema, das sie sich zur Bearbeitung wählen — oft einen nicht geringen Einfluſs auf die Arbeit ausübt, den man jedoch leicht der individuellen Anlage und Schaffensrichtung des betreffenden Künstlers zuschreibt. So möchte ich z. B. nicht mit R. Müller-Freienfels (*ZAngPs* 7 (1913) 2/3, S. 177) allein aus dem Gegensatz zwischen dem ganz naturalistischen, wild bewegten Götz des jungen Goethe und der edlen Ruhe in der durchaus auf Typen hin gestalteten Iphigenie auf einen Wandel der Art von Goethes Schaffen schlieſsen, weiſs ich doch nicht, ob der jugendliche Goethe nicht vielleicht auch eine klassische Iphigenie und der ältere einen dramatisch bewegten Götz unter Umständen geschaffen hätte.

Verfasser grofse Ähnlichkeiten hervortreten, die bei näherem Zusehen durchaus nicht in einer verwandten Wesensart der Verfasser begründet sind. Es würde genügen, in ein oder zwei Unterklassen hintereinander zwei Phantasiethemen, z. B. „Die Taufe von Heini Jgel“ und „Die Jagd auf das U-Boot“ bearbeiten zu lassen und danach, soweit das überhaupt möglich ist, den Einflufs der Themen auf die Ausarbeitung zu untersuchen, um eine Bestätigung dieser Behauptung, gleichsam durch eine Stichprobe zu erhalten. Auch die vorliegende Untersuchung wird uns Gelegenheit geben, wenigstens in beschränktem Umfang die Stärke jenes Einflusses zu beobachten. Da es sich aber bei ihr im wesentlichen nur um 5 verschiedene Themen handelt, die Zahl der Themen aber, die immer wieder verschiedene geistige Funktionen in Tätigkeit treten lassen, schon beim Kinde eine sehr grofse ist, so genügt auch unser Material nicht entfernt, um die Art des Einflusses aller möglichen Themengruppen zu bestimmen und wir sehen uns daher in die Notwendigkeit versetzt, von quantitativen Bestimmungen, die durch jene grofse Unbekannte mit beeinflufst sein könnten, möglichst abzusehen.

Schon diese kurzen Hinweise lassen erkennen, dafs es schwer zu bestimmende Faktoren sind, die auf das Ergebnis jener charakterisierenden Verarbeitung des Aufsatzmaterials einwirken und sich nur in besonderen Fällen wenig geltend machen werden oder ausgeschaltet werden können, so dafs die Ergebnisse einer derartigen Untersuchung über Altersfortschritte, Geschlechtsdifferenzen oder einzelne psychische Funktionen, wie Beobachtung, Phantasie, Denken usw., verallgemeinert werden könnten.

Der Gewinn, den die bisherigen Untersuchungen der freien Aufsätze gebracht haben, scheint mir vielmehr auf einem anderen Gebiete zu liegen; ihn gering einzuschätzen, hiefse dieser ganzen Forschung nicht gerecht werden. Ihr vor allem danken wir die Erkenntnis, dafs freie Aufsätze eine unerschöpfliche Fundgrube für die Jugendforschung bilden, dafs sich in diesen Niederschriften die Eigenart, das Wachstum, die gegenseitigen Beziehungen bestimmter geistiger Funktionen von Knaben und Mädchen oft deutlich spiegeln, dafs der Formen- und Gestaltenreichtum dieses Darstellungsmittels ein fast unübersehbarer ist und dafs dabei doch gewisse Normen erkennbar werden, die das bunte Chaos kleinster und gröfserer geistiger Leistungen in bestimmter Weise zu gruppieren gestatten. Und so wird es denn auch weiterhin

ein Ziel der Forschung bleiben, durch Charakteristik von Form und Inhalt freier Niederschriften und daraus gewonnene allgemeinere Erkenntnisse die Jugendkunde zu fördern. War aber bisher das Augenmerk der Forscher hauptsächlich darauf gerichtet, das Charakterisieren zu verfeinern und immer exakter zu gestalten, so wird es jetzt vor allem die Aufgabe sein, diese Analyse nur da einzusetzen, wo die aus ihr gewonnenen Verallgemeinerungen nicht infolge etwaiger Einwirkung von mehreren Unbekannten jeden Wert verlieren. So wird man beispielsweise ein gröſseres Aufsatzmaterial nicht zu statistischer Untersuchung derjenigen psychischen Funktionen benutzen, die jenen unberechenbaren Einwirkungen ganz besonders unterliegen, sondern wird sich darauf beschränken müssen, nach genauer Prüfung der verschiedenen Arten und Grade von Einflüssen, die beim Verfassen von Aufsätzen mitsprechen, nur die Seiten der Aufsatzarbeit auf diesem Wege zu erforschen, die den verschiedenen Unterrichtsmethoden, und gestellten Aufgaben gegenüber ein gewisses konstantes Verhalten zeigen.

Es gilt ferner sich bewuſst zu sein, daſs auf diesem Wege wohl ein Forschungsziel — nämlich die Charakteristik der Phantasiebetätigung im freien Aufsatz — erreicht werden kann, daſs aber ein anderes, das Erfassen der Phantasieleistungen selbst nach ihrer inhaltlichen Beschaffenheit und inneren Zusammengehörigkeit, im Dunkel bleibt. Da die vorliegende Untersuchung nach Art und Anlage vor allem das zweite sicherer zu fassende Ziel im Auge haben muſs — der Weg nach dem ersten erscheint für Untersuchung der Phantasie unter den angegebenen Verhältnissen noch wenig ertragreich — so sei der Unterschied der beiden Forschungsziele und die Wege, die zu ihnen führen, in aller Kürze einander gegenübergestellt.

Wenn wir nur eine mehr oder weniger ausgeführte Charakteristik der kindlich-jugendlichen Phantasievorstellungen erhalten, so erfassen wir diese wohl begrifflich, können uns aber kein klares und lebendiges Bild von ihnen machen. Von dem Eigenartigen, dem Leben, dem spezifischen Inhalt eben dieser Schöpfung — und das ist ein wesentliches Moment bei jeder Phantasievorstellung — sehen wir ja dabei ab.[1] So kann ich kindliche Gedanken

[1] Während die allgemeine Psychologie natürlicherweise mit allen Bewuſstseinsinhalten so verfährt, kann die Jugendkunde da, wo es sich um

aus freien Niederschriften über die Sonne, wonach sie vom Bett aufsteht, durch eine fremde Macht hinaufgestofsen wird, oder sich wie ein Ballon erhebt, oder mit Schwingen, oder mit einer Kanone hinaufgeschossen wird[1] wohl durch die Begriffe „aktiv-anschaulich-phantastisch-kombinatorisch-produktiv-ästhetisch“[2] usf. charakterisieren; aber eine noch so ausgeführte Charakteristik gibt uns doch noch keine Vorstellung von der Eigenart der Vorstellungen selbst und von den Inhalten, die der kindliche Geist im Gegensatz zu dem jugendlichen produziert. Dazu mufs ich diese Vorstellungen selbst kennen, mufs sie auf ihre typische Bedeutung prüfen und aus den verschiedenen innerlich verwandten und zusammengehörigen Inhalten ein Bild von dem, was das Kind in dieser Beziehung bietet, erhalten. Fraglos gehört dieses konkrete Erfassen der typisch jugendlichen Phantasieleistung ebenso zur wissenschaftlichen Phantasiekunde, wie jene von den spezifischen Inhalten abstrahierende Charakteristik der Phantasieprodukte, die ihre volle Bedeutung doch erst mit der Darstellung der Inhalte zusammen erhält.[3] Dafs der Weg zu unserem Ziel auch ein eigener ist, liegt in der Natur der Sache. Wir beginnen die Bearbeitung nicht damit, dafs wir die Phantasieleistungen im einzelnen und im ganzen charakterisieren und von da zur Charakteristik der Phantasietätigkeit und zu Vergleichen verschiedener Phantasiebetätigung bei den Geschlechtern usw. fortschreiten, sondern indem wir die charakteristischen Phantasievorstellungen sammeln, sie auf ihre typische und symptomatische Bedeutung prüfen und in ihrer Beziehung auf eine gröfsere Einheit — eine besondere Schaffensart und einen besonderen Schaffensgegenstand der Phantasie — zu begreifen suchen. Während wir bei dem charakterisierenden Verfahren jede Leistung in gleicher Weise berücksichtigen, werden wir bei dem unsrigen

---

besonders charakteristische Leistungen von Jugendlichen handelt, in denen sich psychische Tätigkeiten kundtun (z. B. bei sprachlichen Äufserungen, Zeichnungen, Beobachtungen u. a. m.) auf Darstellung von Individualleistungen nicht verzichten.

[1] G. Stanley Hall, Adolescence II, S. 169.

[2] Vgl. die Begriffstafel bei M. Lobsien a. a. O., S. 24.

[3] Wenn in den Untersuchungen freier Aufsätze bisher stets auch charakteristische Individualvorstellungen angeführt wurden, so geschah das doch nur, um Beispiele für die Tätigkeit dieser oder jener psychischen Funktion zu geben. Es war aber nicht das Ziel der Untersuchungen, sie selbst und ihren inneren Zusammenhang zur Darstellung zu bringen.

— ich möchte es das synoptische nennen — jede charakteristische Schöpfung oder Teilschöpfung unbedingt bevorzugen, sofern sie natürlich keine vereinzelte oder Ausnahmebildung ist, sondern als Ausdruck jener eigentümlichen Schaffensarbeit erscheint. Und so wird jede neue Vorstellung, die wir entdecken, nicht dazu dienen, die Richtung der Phantasietätigkeit zu verdeutlichen, sondern die Bilder, die wir von ihrer Arbeit gewinnen, zu bereichern und zu vervollständigen. Wir werden bei diesem Verfahren allmählich eine Anzahl typischer Bilder erhalten, die jeweils einen Ausschnitt aus den gesamten Phantasieleistungen zusammenfassend darstellen. Diese Bilder erscheinen aber einmal als geistige Produkte einer gröfseren Zahl von Schülern, die nach Alter, Geschlecht, Begabung, Umwelt, Unterricht usw. zusammengehören, und sollen im folgenden Typen [1] heifsen. Sie erscheinen aber weiter als Komplexe von Phantasieleistungen, die nach der sich in ihnen offenbarenden übereinstimmenden Eigenart einer besonderen Schaffensart der Phantasie zugehören. Die Scheidung aller Phantasieleistungen sowohl nach psychischen bez. psycho-physisch gekennzeichneten Gruppen (Alter, Geschlecht usw.) als auch weiter nach ihrer inneren Beschaffenheit (Vermenschlichen usw.) darf nur auf Grund einer Betrachtung der Gesamtheit der Phantasieschöpfungen gewonnen werden, jede Art einer auf logischer Konstruktion beruhenden Gruppierung würde dem Tatsächlichen Zwang antun und den empirischen Charakter der Untersuchung — damit aber ihren eigentlichen Wert — in Frage stellen. Wir werden sehen, wie in unserem Versuchsmaterial ganz bestimmte Bilder durch spezifische Eigenart und Verschiedenheit gekennzeichnet, sich voneinander abheben und wie sich danach leicht die Gruppierung der zu untersuchenden Phantasieleistungen und die Reihenfolge, in der sie zu behandeln sind, ergibt.

Wenn ich über die psychologische Aufgabe unserer Untersuchung etwas ausführlicher sprechen mufste, so kann ich mich mit der Besprechung der didaktischen kurz fassen. Handelte es

---

[1] Wenn hier Typus nur im Sinne einer bestimmten geistigen Leistung, nicht aber in dem einer vorwaltenden psychischen Disposition (vgl. W. STERN, Differ. Ps., S. 168) genommen wird, so ist damit nicht gesagt, dafs die spätere Forschung ihn nicht als an eine psychische Disposition gebunden erkennen wird (s. auch PFEIFFER, Exp. Unters. über qual. A.-T., besonders S. 107 f.).

sich bei der psychologischen Untersuchung im wesentlichen um eine Aufnahme, Ordnung, Sichtung und Darstellung der gegebenen Leistungen nach bestimmten Normen, so treten wir bei der didaktischen mit wertenden Gesichtspunkten an unseren Stoff. Da heifst es: können wir als Erzieher und Lehrer mit dem, was die kindlich-jugendliche Phantasie im freien Aufsatz zustande bringt, etwas anfangen? Was ist von diesen ihren Produkten wertvoll oder wenigstens brauchbar genug, dafs wir es für den Aufsatz zulassen können? Mit anderen Worten: Was mufs gepflegt werden und was mufs unterdrückt werden? Wovon werden wir uns erziehlichen und unterrichtlichen Erfolg versprechen? Welches sind die günstigsten Bedingungen für eine brauchbare Phantasietätigkeit im Aufsatz bei den verschiedenen Stoffen und Entwicklungsstufen? Welche Aufgabe haben wir danach an die Phantasie zu stellen?

Dabei wird vor allem beachtet werden müssen, dafs das psychologisch Bedeutsame keineswegs auch didaktisch oder gar literarisch wertvoll ist. Vielmehr werden wir gerade da, wo die Phantasie vielleicht die reichsten und buntesten Blüten treibt, hemmend, beschneidend und disziplinierend eingreifen müssen. Ja, es wird gerade diese Untersuchung und es werden vor allem die hier gebotenen Leistungen uns zu der klaren Erkenntnis bringen, dafs nur da ein günstiger Boden für brauchbare Schöpfungen des Geistes gegeben ist, wo eine selbständig schaffende und rege Phantasie in ihrer Tätigkeit durch *klares und scharfes Denken* diszipliniert, mit stets neuem aus *eigener Beobachtung, eigener Erfahrung, eigenem Erleben, gewonnenen Erkenntnissen und Vorstellungen* gespeist wird. Mit der Gewinnung dieser Erkenntnis, die wir ebenso gut an das Ende unserer didaktischen Untersuchung hätten stellen können, treten wir in unsere eigentliche Untersuchung ein.

Zweites Kapitel.

Das Material und seine Bearbeitung.

Aus dem weiten Forschungsgebiet der Phantasie der Kinder und Jugendlichen wählen wir nur einen kleinen Abschnitt für die vorliegende Untersuchung aus. Was diese Phantasie aufserhalb der Schule leistet und welche Arbeit ihr in den verschiedenen Unterrichtsfächern zufällt, scheidet für uns aus. Nur ihre Leistungen bei Abfassen sog. freier Aufsätze sollen uns beschäftigen: gewifs ein sehr begrenztes Feld, das aber doch eine Fülle eigenartigen Geisteslebens in sich schliefst und mannigfache Berührungen mit anderen Gebieten geistiger Tätigkeit, besonders natürlich mit der sonstigen Phantasietätigkeit aufweist.

Um nun ein Bild von der Eigenart dieser Phantasiearbeit und damit zugleich eine gesicherte Grundlage zur Beurteilung ihres Wertes im Aufsatzunterricht zu gewinnen, wurde folgender Weg eingeschlagen.

Zunächst galt es, möglichst günstige Bedingungen für die Phantasiebetätigung der Schüler herzustellen, um so ein brauchbares Untersuchungsmaterial zu erhalten. Als günstig mufsten dabei mit Rücksicht auf das Ziel der Untersuchung Bedingungen gelten, die die Schüler zu selbständigem, ihren Phantasieanlagen tunlichst gemäfsen Schaffen veranlafsten, als ungünstig solche, die es dazu nur wenig kommen liefsen. Nun kann als anregend für eine Tätigkeit der Phantasie, bei der sich die besten Kräfte der Schüler entfalten, nach den bisherigen Erfahrungen, nur eine geschickt gewählte Themenreihe angesehen werden, die den Schülern zu Beginn des Versuches bekannt gegeben wird und aus der sie sich nach eigenem Ermessen das sie am meisten ansprechende Thema zur Bearbeitung auswählen. Ob und wieweit die für unsere Untersuchung angenommenen Themen dieser

Forderung entsprechen, können natürlich erst die späteren Ausführungen lehren. Es genügt, wenn wir hier die wichtigsten der gestellten Themen anführen und zugleich kurz dabei bemerken, welche Erwägungen dazu führten, gerade sie als geeignet anzusehen. Die Themen lauteten folgendermafsen:

„In einer der letzten Nächte", erzählt der Mond, „glitt ich durch schwere Schneewolken dahin: Meine Strahlen suchten sie zu durchdringen, um zu sehen, was da unten auf der Erde vor sich ging. Endlich teilten sich unter mir die Wolken — — —

.... Der Schüler fährt fort und läfst den Mond weiter erzählen:

1. Von einem Schiffsuntergang (z. B. der Titanic).

oder

2. Von „Roland der Riese am Rathaus zu Bremen." (z. B. ein Zwiegespräch, das er mit ihm über das alte und das jetzige Bremen hat.)

3. Von einem Krankenlager (z. B. Trostgespräch mit einem Kranken.)

4. Von einem Lager von Wandervögeln in der Nähe Bremens.

5. Von einem Schüler, der mit seinen Schularbeiten nicht zustande kommen kann.

Die einleitenden Sätze[1] führten hier unmittelbar in eine Situation hinein, die der Phantasie ein weites Betätigungsfeld zeigte. Der personifizierte Mond, der von seiner hohen Warte aus seine Beobachtungen auf der Erde macht, lenkte gleichsam jeden Schüler, der auch nur ein wenig Phantasie besafs, in Bahnen hinein, auf denen diese beflügelte Geisteskraft sich gern bewegt. Ob er wollte oder nicht, er mufste diesen Weg gehen — ein Entweichen gab es nicht, und er mufste zeigen, ob diese Kraft in ihm lebendig war.

War durch die einleitenden Worte die Situation gegeben, von der aus der Sprung in eine eigene Schöpferwelt gewagt werden mufste, so sollten die fünf Themen, die folgten, verhüten, dafs die Phantasie im Nebel herumtastet, dafs nur ins Blaue hinein phantasiert wurde. Sie sollten einen Weg zeigen, auf dem sich etwas Brauchbares erreichen liefs. Hier hatte der Schüler die Wahl zwischen einer Reihe möglicher Wege. Er konnte einen Bericht, den er durch Wort oder Zeitungslektüre

[1] In Anlehnung an ANDERSENS „Bilderbuch ohne Bilder" gegeben.

erhalten hatte, mit Phantasie umweben. Er konnte eine ihm wohlbekannte Figur, den Roland auf dem Bremer Marktplatz, beleben und dabei seine Gedanken über Einst und Jetzt seiner Heimatstadt wandern lassen. Das dritte Thema wandte sich vor allem an solche, deren Phantasietätigkeit besonders durch Gefühle, etwa des Mitleids geweckt oder von ihnen begleitet wird. Bei dem Lager der Wandervögel, das der Mond nächtlicherweile beleuchtete, war Gelegenheit geboten, Selbsterlebtes, das tiefere Eindrücke hinterlassen hatte, in poetischem Gewande darzustellen. Und das letzte Thema vom Schüler, der seine Schularbeiten nicht fertig bekommt, griff in das eigene, vielleicht nicht erfreuliche tägliche Schulerleben hinein und bot die Möglichkeit, Freuden und Leiden dieser Seite des Lebens phantasievoll zu gestalten. So gaben, wie es schien, diese Themen der jugendlichen Phantasie einen recht weiten und ihr doch angemessenen Spielraum zur Betätigung. Die Bewegungsfreiheit der Phantasie ging also bei Bearbeitung nicht soweit, daſs jeder Schüler einfach drauflos schreiben konnte, ohne an irgendeinen Gegenstand gebunden zu sein. Vielmehr war eine gewisse Richtung für jeden durch die Themenstellung gegeben. Aber es war doch insofern individueller Anlage und Neigung Rechnung getragen, daſs von verschiedenen Feldern, auf welche die Phantasie gelenkt wurde, dasjenige vom Schüler ausgewählt werden durfte, das ihm am meisten lag. Daſs aber den meisten Schülern wenigstens eins der gestellten Themen entsprach, war deshalb zu erwarten, weil auch hier auf die sonst zutage getretenen Phantasiekräfte von Kindern und Jugendlichen Rücksicht genommen war.

Auſser den genannten Themen, die an einem bestimmten Tage an 18 Bremer Schulen von Schülern verschiedensten Alters bearbeitet wurden, hatte ich in den letzten zehn Jahren häufig von eigenen Klassen — besonders in VI, V, IV des Gymnasiums — unter entsprechenden Versuchsbedingungen zahlreiche Phantasiethemen behandeln lassen, deren Bearbeitungen bei Anstellung jenes Hauptversuches schon vorlagen.[1] Diese Aufsätze dienten mehr dazu eine Art Kontrolle und Ergänzung zu den unter jenen Bedingungen gewonnenen Leistungen zu geben, als um die

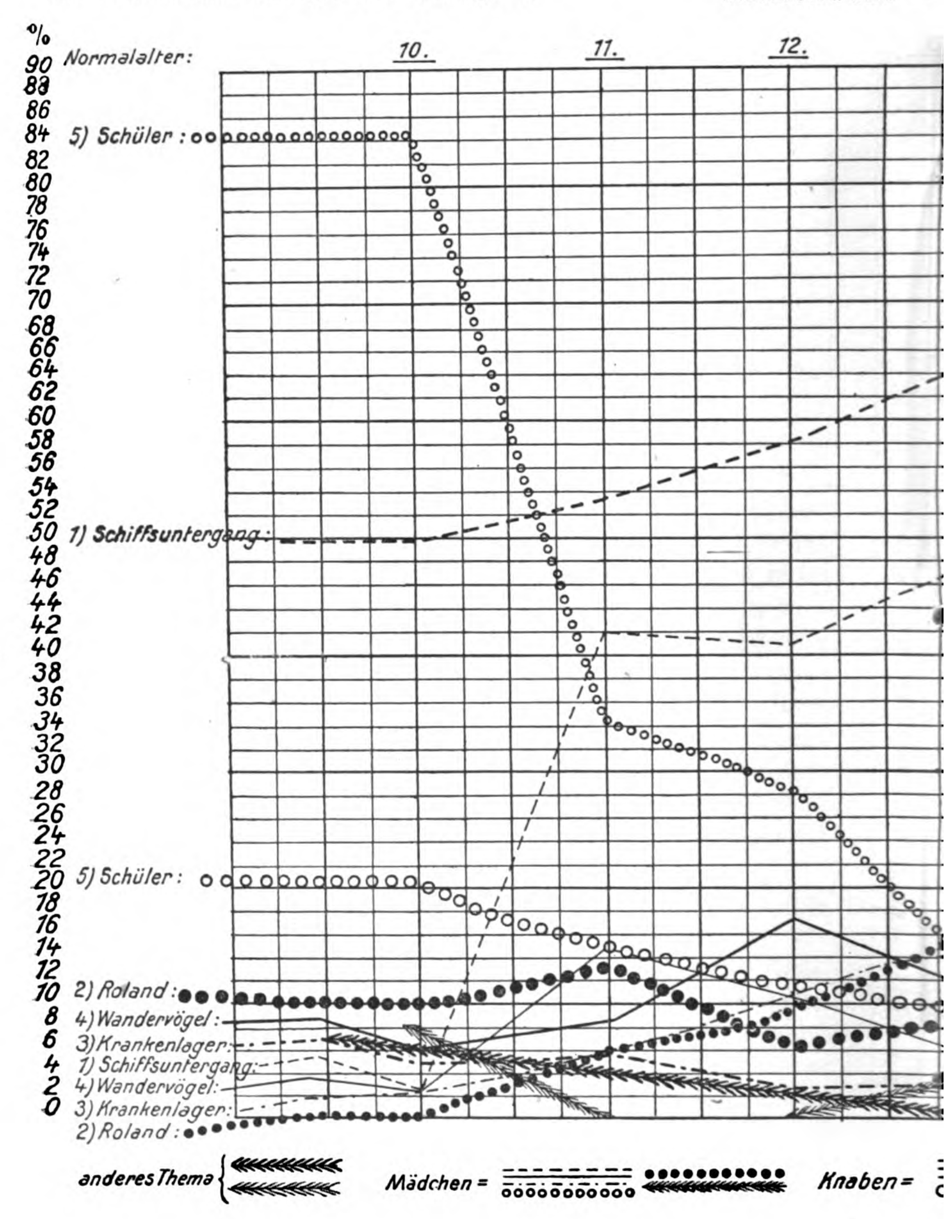
[1] Einige davon habe ich bearbeitet und veröffentlicht in der Schrift „Der deutsche Aufsatz in Sexta und Quinta“ 1910, S. 40f. und in den Aufsätzen *ZDUnterr* 28, S. 196 u. 274f.; **19**, S. 56f.

Untersuchung, wo dies ihr Ziel nicht verlangte, unnötig zu erweitern und zu zersplittern.[1] Ich werde bei Gelegenheit das eine oder andere jener in früheren Jahren gegebenen Themen, sowie einige wenige, die dem Versuche noch nachfolgten, und ihre Bearbeitungen zu unserer Untersuchung mit heranziehen.

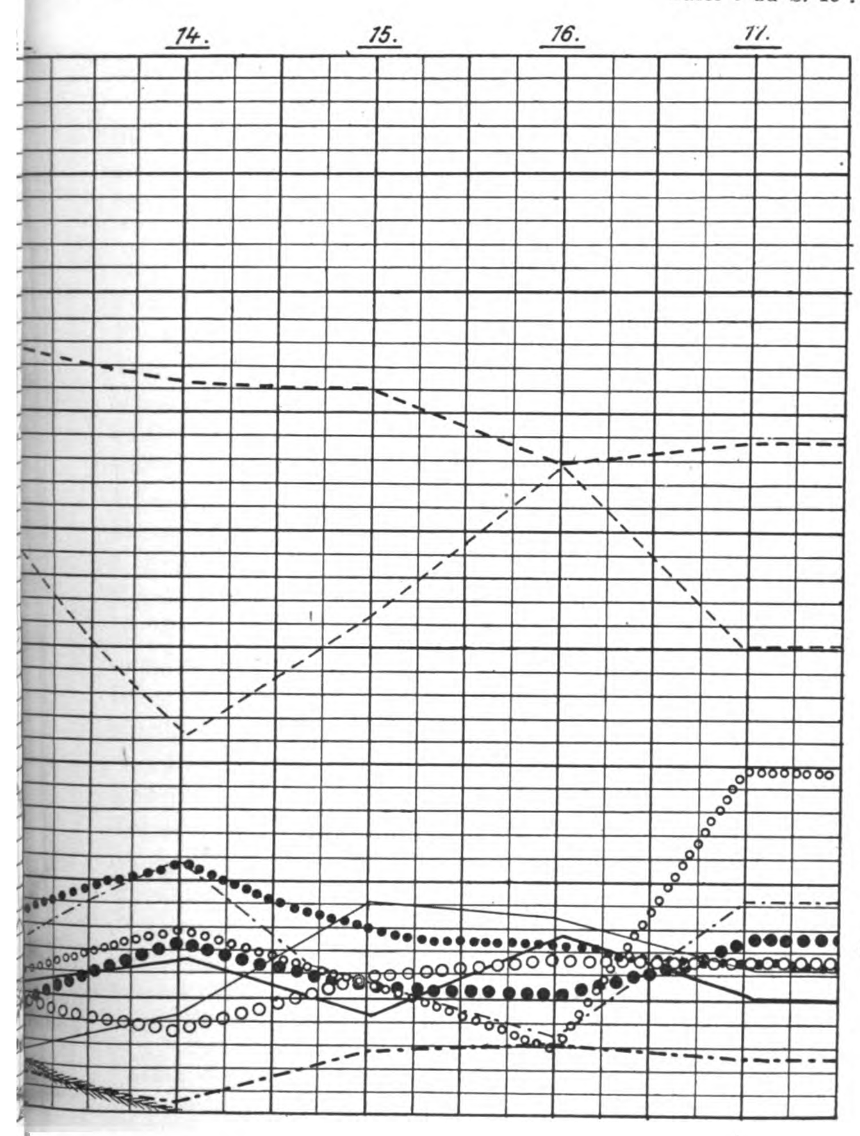
Es ist selbstverständlich, dafs neben der Herstellung günstiger innerer Bedingungen für die Phantasie auch dafür gesorgt werden mufs, dafs äufsere Hemmungen und Störungen möglichst ferngehalten werden. Hier bieten sich in der Schule gewisse Vorteile, die bei häuslicher Arbeit nicht immer für die arbeitenden Schüler vorhanden sind. Wenn gegenseitige Besprechungen, Mitteilungen, Fragen an den Lehrer untersagt sind, so gibt es hier nichts, das den Schüler von seiner Arbeit ablenken könnte. Unerwartete oder überhaupt störende akustische oder optische Reize sind hier so selten, dafs wir mit ihnen nicht zu rechnen brauchen. Ferner fehlt es hier an den bei jeder freigewählten Arbeit nur allzu häufig auftretenden Freiheitsgelüsten: der arbeitende Schüler kommt nicht dazu, während der Arbeit zu erwägen, ob er nicht doch lieber etwas anderes tun möchte als zu schriftstellern, weil er weifs, dafs ihm dieser Wunsch doch unerfüllt bliebe, und weil er der Gewohnheit unterliegt, in der Schule zu arbeiten und seine Gedanken auf die gestellte Arbeit zu konzentrieren. Eine Hemmung der Phantasietätigkeit wird ferner dadurch beseitigt — was freilich auch zu Hause geschehen wird — dafs dem Schüler freigestellt wird, mit Tinte oder Blei zu schreiben und wenn ausdrücklich nur ein lesbares Konzept, nicht eine Reinschrift von ihm verlangt wird.

Endlich wird in der Schule indirekt das freie und selbständige Schaffen der Phantasie dadurch unterstützt, dafs man sie vor eine neue, vorher nie gekannte und bearbeitete Aufgabe stellt, während es bei häuslicher Arbeit nur zu leicht vorkommen kann, dafs die Phantasie — bewufst oder unbewufst — in ein Gebiet hineinsteuert, in dem es für sie nur wenig zu tun gibt, sei es dafs eine starke Reproduktionstätigkeit mit einem Male einsetzt und alle schöpferische Arbeit unterdrückt, sei es, dafs ein hilf-

[1] Von der Bearbeitung sonstiger freier Schüleraufsätze und literarischer Produkte wurde abgesehen, da die Bedingungen, unter denen sie entstanden sind — und die mufs man vor allem zu einer richtigen Einschätzung einer Phantasieschöpfung kennen — nicht bekannt sind, meist auch von den von uns gewählten abweichen.



Verlag von Johann Ambr



s Barth in Leipzig.

reicher, für den Versuchsleiter nicht kontrollierbarer Geist — die Mutter, die ältere Schwester, der gedankenreiche Freund usw. — dem erlahmenden Flug neuen Schwung zu geben weifs.

Dafs bei unserer Untersuchung dafür Sorge getragen wurde, dafs alle diese Hemmungen, Störungen und Hindernisse für ein selbständiges Schaffen tunlichst beseitigt wurden, bedarf keiner besonderen Erklärung.[1]

An die Darlegung des Verfahrens, das wir zur Gewinnung eines brauchbaren Materials anwandten, schliefse ich einige Bemerkungen über den Umfang desselben. Die reichste Ausbeute für unsere Untersuchung lieferte der 21. Febr. 1913. An diesem Tage wurden jene Mond-Themen in den ersten beiden Unterrichtsstunden von 2642 Knaben und 2138 Mädchen im Alter von 9—18 Jahren in 18 Bremischen Schulen bearbeitet. Beteiligt waren 3 höhere Knabenschulen, 3 höhere Mädchenschulen, 1 Lehrerinnen-Seminar, 1 Volksschullehrerinnen-Seminar, 1 Realschule, 4 entgeltliche Volksschulen, 4 unentgeltliche Volksschulen, 1 Landschule.[2] Das Ergänzungsmaterial lieferten einmal 2338 Knaben und 1822 Mädchen im Alter von 9—15 Jahren, die am 20. Febr. in der 2. Unterrichtsstunde freie Aufsätze schrieben und dann mehrere tausend freie Aufsätze, die ich in eigenen Klassen unter gleichen Bedingungen an einer höheren Knabenschule in den letzten Jahren schreiben liefs.

Dabei war stets der Gedanke leitend, dafs der Umfang des Materials so grofs sein sollte, dafs die wichtigsten charakteristischen Formen der Phantasiearbeit nicht blofs als vereinzelte Erscheinungen registriert, sondern in ihrer typischen Bedeutung festgelegt würden.

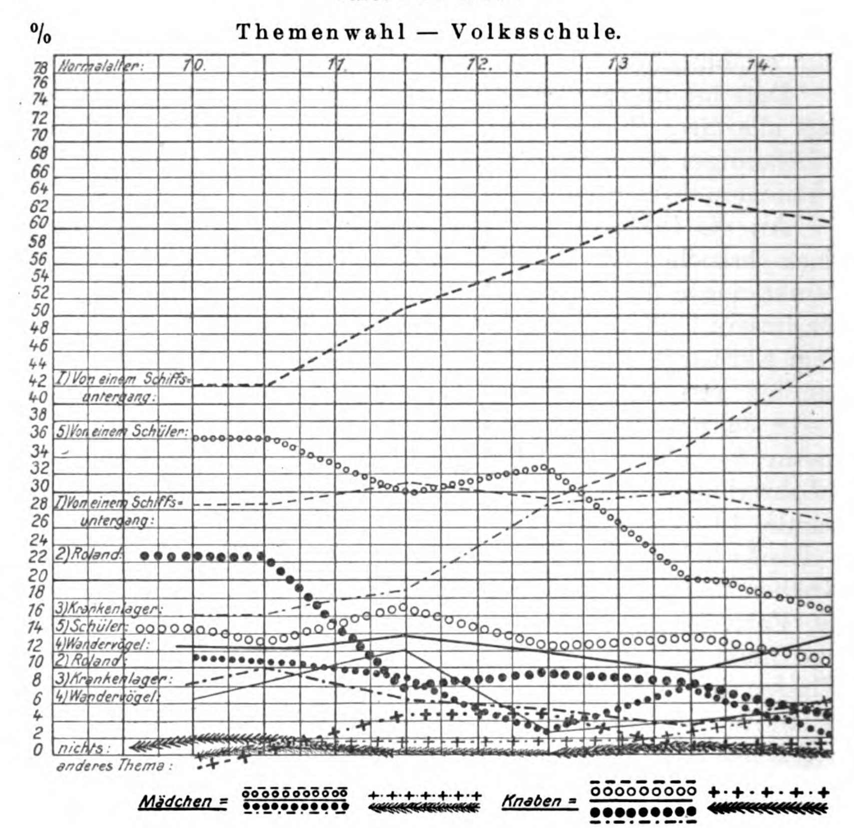
---

[1] Wie im einzelnen bei dem Versuch, dem wir ja den gröfsten Teil unseres Untersuchungsmaterials danken, verfahren wurde, ist ausgeführt in *ArbBundScRef* 7 (1913), S. 12f.

[2] Unter den Themen fand, wie zu erwarten war, der Untergang der Titanic, der den Schülern zurzeit des Versuches noch frisch in Erinnerung war, den gröfsten Zuspruch. Am nächsten stehen ihm besonders auf der Unterstufe der Schüler mit den Schularbeiten, auf den oberen Stufen das Krankenlager. Nur wenig gewählt wurden das Roland- und das Wandervogelthema. Im übrigen gibt die folgende Tafel ein deutliches Bild von der Themenwahl: Die stärkeren Linien geben an, wie die Knaben nach Prozenten berechnet, in den verschiedenen Klassen (an deren Stelle das Normalalter 10, 11, 12 ... angegeben ist) gewählt haben. Die entsprechenden schwächeren Linien geben dasselbe für die Mädchen an.

Tafel 2 zu S. 19².

% **Themenwahl — Volksschule.**



War aber z. B. die Art kindlicher Belebung eines Dinges durch eine Reihe von Beispielen so deutlich geworden, dafs die Heranziehung weiteren Materials keinerlei neue Gesichtspunkte zu ergeben versprach, so erschien es überflüssig für diese Frage noch weitere Aufsätze anfertigen zu lassen. Und so war denn auch das uns zur Verfügung stehende Material für das Hauptziel unserer Untersuchung, die systematische Darstellung der typischen Phantasieleistungen im freien Aufsatz, ausreichend.

Dafs dagegen für Bestimmungen quantitativer Art weder unser Material ausreichen noch auch das angewandte Verfahren zu befriedigenden Resultaten führen würde, ergab schon sehr bald ein Einblick in das Material. Es zeigte sich, dafs die Schüler zu verschieden vorgebildet und die Einflüsse dieser Vorbildung auf die Phantasietätigkeit zu grofs waren, als dafs z. B. eine

Berechnung der relativen Zu- oder Abnahme dieser oder jener Phantasieleistung auf verschiedenen Altersstufen u. a. m. Resultate von allgemeiner Bedeutung ergeben hätte. Kam es doch vor, dafs von einer einzelnen Klasse mit durchschnittlich 12-jährigen, bei denen die Phantasie wohl unter dem Einflufs irgendwelcher Unterrichtsmethoden zu lebhafter neugestaltender Tätigkeit gelangte, quantitativ in jeder Beziehung mehr geleistet wurde, als von mehreren Klassen mit durchschnittlich 14-jährigen zusammen genommen, während anscheinend bei einer mehr gleichförmigen methodischen Einwirkung im allgemeinen mit dem Alter die Phantasieleistungen quantitativ zunehmen. Hätten die Schüler durchweg noch keine freien Aufsätze geschrieben gehabt oder wären sie im Verfassen freier Aufsätze einigermafsen einheitlich vorgebildet worden, so wäre es wohl möglich gewesen, über den Einflufs von Alter, Geschlecht, Milieu, Begabung und Schulart auf die Phantasiearbeit im freien Aufsatz schon aus einem nicht umfangreicheren Material als dem unsrigen statistische Angaben von allgemeiner Bedeutung zu gewinnen. So wie aber die Dinge hier lagen, wäre eine solche Arbeit vergebliche Mühe gewesen. Wir haben also hier den eigentümlichen Fall, dafs eine Massenerhebung im wesentlichen zur Feststellung qualitativer Bestimmungen dient.[1] Unter der Masse der Leistungen sind leicht die herauszufinden, die die Eigenart der Phantasie nach dieser und jener Richtung hin deutlich machen, während wir bei Einzeluntersuchungen uns oft mit Personen und Leistungen abquälen, die diese spezifischen Merkmale gleichsam vor unseren Augen verstecken. Darin liegt in diesem Falle die Berechtigung, eine Erhebung allein schon für Feststellungen qualitativer Art zu machen. Nur in einem Fall — nämlich bez. des Vorkommens und der Art der vorkommenden Naturschilderungen — wurde versucht, über Differenzen des Alters, Geschlechts und der Schulgattungen statistisch-vergleichende Bestimmungen zu machen und die Häufigkeit ihres Vorkommens graphisch zur Darstellung zu bringen. Hier schien nämlich ein Gebiet vorzuliegen, bei dem die Methode des Aufsatzunterrichtes nur von geringem Einflufs war, was sich denn auch durch die Resultate der Untersuchung bestätigte. Der nicht unbedeutende Einflufs des Themas auf Vorkommen und Art der Naturschilderungen liefs sich dagegen nicht ganz ausschalten.

[1] Vgl. W. Stern, Diff. Psych. 125.

Bemerkenswert ist, dafs die so unberechenbaren Einflüsse der Unterrichtsmethode offenbar viel mehr auf die Quantität als die Qualität der Phantasieleistungen einwirken. Sie zeigen sich vor allem in dem mehr oder weniger häufigen Vorkommen origineller Schöpfungen. Würden sie auch für den Charakter und die Eigenart dieser Leistungen von grofser Bedeutung sein, so würde nicht ein bestimmter recht deutlich erkennbarer Phantasietypus der Kindheitsstufe, der Jugendlichen und der reiferen Jugendlichen in all den so verschiedenen Schülerarbeiten immer wieder zum Vorschein gekommen sein. Dann würden nicht die Phantasieschöpfungen, die einmal sämtliche Schüler einer Klasse unabhängig voneinander hervorgebracht haben, denselben Charakter, dieselben Züge und typischen Merkmale tragen, wie vereinzelte Leistungen von Schülern derselben Entwicklungsstufe in ganz anderen Klassen und anderen Schulen.

Die eigentümliche Tatsache nun, dafs bei all diesen Phantasieschöpfungen das eigentlich Charakteristische in der Regel dem Alter des Verfassers entsprechend entweder dem Kindheitstypus, dem jugendlichen oder dem reiferen Typus angehörte, führte notwendig zu der Aufgabe, jeden dieser Typen jeweils für sich zu behandeln und seine Eigenart zu möglichster Klarheit herauszuarbeiten. Dabei ist freilich zu bemerken, dafs eine scharfe zeitliche Grenze für das Vorkommen eines Typus nicht zu geben war. Allgemein können wir nur sagen, dafs die dem Kindheitstypus zuzurechnenden Erscheinungen in ihrer weit überwiegenden Zahl an 9—13 jährigen Kindern beobachtet wurden, dafs der jugendliche Typus nicht vor dem 14. Lebensjahr einsetzt, und dafs in immer steigendem Mafse vom Ende des 15. Lebensjahres an die Eigentümlichkeiten des reiferen Jugendlichen in den Aufsätzen angetroffen wurden.

Während es nun an unternormalen Leistungen bei Schülern bis in das 14. Lebensjahr nicht mangelte, diese aber mit wenig Ausnahmen sich lediglich im Fehlen von Phantasievorstellungen kundtaten und daher nur quantitative Feststellungen von zweifelhafter Bedeutung möglich gewesen wären, fehlten die übernormalen Leistungen auf der Kindheitsstufe gänzlich; denn auch vereinzelte Leistungen, die sich über den Durchschnitt der bei dem Versuch gelieferten Arbeiten weit erhoben, konnten auf das Prädikat übernormal nicht Anspruch machen, da sie in keinem Fall etwas Vorzüglicheres darstellten, als erfahrungsgemäfs bei

methodischem Vorgehen nach schon einjähriger Übung bei einer größeren Zahl von Schülern einer Klasse erzielt werden kann.

Aus demselben Grunde mußte für die Jugendlichen und die Reiferen davon abgesehen werden, einzelne über die „normalen“ Leistungen weit hinausragende Leistungen als übernormal anzusprechen; lagen auch hier keine Unterrichtserfahrungen größeren Umfangs vor, so war doch kein Grund zur Annahme, daß bei geeigneten Maßnahmen nicht auch ein großer Prozentsatz der Schüler solche wertvollere Phantasieschöpfungen zustande bringen würde. Daß überhaupt jemals auf diesem Gebiet ähnlich phänomenale Leistungen bei Kind oder Jugendlichen zustande kommen sollten, wie sie G. Kerschensteiner bei seiner Prüfung der zeichnerischen Fähigkeiten von 58000 Münchener Schulkindern, bei 2 Schülern entdeckte, ist schon aus dem Grunde im höchsten Maße unwahrscheinlich, weil die wertvolleren literarischen Phantasieschöpfungen an eine viel größere und allgemeinere intellektuelle Reife gebunden sind, als die zeichnerischen.[1] So mußten wir uns denn darauf beschränken, die als Normalleistung anzunehmenden Phantasieschöpfungen zu erforschen und zwar nach den 3 Stufen der kindlichen, jugendlichen und reiferen Leistung. Neben dieser durch die in den freien Aufsätzen deutlich hervortretende Eigenart der darstellenden Phantasie nahegelegten chronologischen Dreiteilung ergab sich ein weiteres Einteilungsprinzip, aus dem Umstande, daß die Phantasiearbeit der Kinder und Jugendlichen in unserem Material durchweg in den 3 leicht voneinander zu trennenden Richtungen tätig erscheint.

1. Einmal vermenschlicht sie leblose Dinge und Tiere,

2. verknüpft sie das Ich und Ichbestimmungen mit Vorstellungsganzen, die ohne diese Beziehung lediglich Reproduktionen sind,

---

[1] Auch das überaus reiche Material, das F. Giese in seiner Untersuchung „Das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen“ behandelt, scheint keine übernormalen schriftstellerischen Leistungen aufgewiesen zu haben (man vgl. die Proben im II. Teil u. I. T. S. 130f.). Freilich dürfen wir daraus, daß Giese selbst auf diese eine rein psychologische Untersuchung nicht berührende Wertfrage nicht näher eingeht (die nach Giese zu den besten seiner Sammlung gehörigen Schöpfungen P. 246—49 sind kleine anspruchslose lyrische Naturgedichte von einer 16jährigen Gymnasiastin) noch keinen bindenden Schluß ziehen.

3. endlich erschafft sie Bilder, Situationen, Szenen, ja ganze Erzählungen.

Da jede dieser 3 Arbeitsweisen beim Kinde, Jugendlichen und reiferen Jugendlichen ihre besondere Eigenart hat, so wird es zweckmäfsig sein, in getrennten Kapiteln jede dieser Gruppe für sich zu behandeln.

Wir beginnen mit der Belebung des Mondes, des Roland und anderer durch die Phantasie belebter Wesen im Kinderaufsatz, betrachten danach die Belebung und Beseelung im freien Aufsatz Jugendlicher und kommen dann endlich zu der höchsten Form dieser Phantasiearbeit, der Beseelung im Aufsatz der reiferen Jugendlichen. Daran wird sich die Untersuchung über das Verichlichen schliefsen. Endlich wird die Betrachtung der Bilder, Situationen, Szenen, die im kindlichen und jugendlichen und reiferen-jugendlichen Aufsatz zustande kommen, den Schlufs unserer Untersuchung bilden.

Drittes Kapitel.

Mond, Roland und andere phantasiebelebte Wesen im Kinderaufsatz.

Wie in den Phantasievorstellungen von Jung und Alt, von zivilisierten und unzivilisierten Völkern, so nimmt auch in den literarischen Produkten das Anthropomorphisieren oder wie wir mit gutem deutschen Ausdruck sagen, das Vermenschlichen, einen weiten Raum ein. Das Kind belebt die Dinge seiner Umgebung, denkt sie sich als Menschen und behandelt sie so — dieselbe Phantasiekraft, die hier tätig ist, finden wir beim Dichter wieder; die nämliche auch in den Aufsätzen der Kinder und Jugendlichen, sobald der Gegenstand nur Gelegenheit zu solchem Schaffen bot. Einem nüchternen alltäglichen Vorgang wie dem der häuslichen Arbeit für die Schule, weifs schon der kleine Quintaner Leben einzuhauchen, indem er in seinem Aufsatz dem im Schlafe sich Quälenden Feen und helfende Geister nahen läfst, die ihm in anmutiger Weise Hilfe bringen. Sobald die Phantasie schafft, gleich sind auch Wesen da, die wie Menschen handeln, die als Märchengestalten den Helden der Erzählung umschweben und ihm zu Diensten sind. Da sitzt der arme Junge über seinem Gedichtbuch gebeugt und soll lernen: „Als Kaiser Rotbart lobesam ins heilige Land gezogen kam." Aber die Verse wollen nicht in den Kopf hinein. Was geschieht? Im Dämmerscheine nahen sich zarte Gestalten, jede hält in goldenen Lettern ein Wort in der Hand, und eine nach der anderen stellt sich vor als: „Als" — „Kaiser" — „Rotbart" usw. So dichtet ein Quintaner. Und wir haben viele Arbeiten, in denen nicht blofs einzelne Worte, sondern Dinge und Vorstellungen der mannigfachsten Art belebt und vermenschlicht werden. Es genügt an dem einen oder

anderen Beispiel auszuführen, wie die Schüler in ihren Aufsätzen vermenschlichen, ob und in welcher Weise sich dieses eigenartige Schaffen der Phantasie von Stufe zu Stufe ändert.

In unserem Material ist daran kein Mangel. Besonders der Mond und der Roland wurden, wie ja durch die Themen schon nahegelegt war, von der kindlichen und jugendlichen Phantasie erfaſst und übersponnen. Sie erscheinen als Menschen einfachster Struktur, die sprechen, zanken, Streiche machen und sich geben genau wie die Kinder selbst oder Erwachsene in der Kinderperspektive. Daſs der Mond nur eine Scheibe ist, während der Roland für jedes Kind greifbar schon an sich menschenähnliche Gestalt hat und in dieser jeden Tag beim Vorbeigehen am Rathaus gesehen wird, macht für die Vermenschlichung nichts aus. Der Roland hat darum nicht mehr menschliche Züge und Eigenarten vor dem Mond voraus. Wenn z. B. der Roland nächtlicherweile aus seinem Gitter herauskommen und einem Schutzmann nachlaufen kann, so kann auch der Mond gelegentlich einem Schiffe oder irgendeinem Wesen nachlaufen und gebraucht dabei ebensogut seine Füſse wie Roland.

„Ich lief, und wollte noch bis Mitternacht dahin, wo ich ein riesenhaftes Schiff bemerkt hatte, aber ich stieſs mit einem Male an eine Schneewolke, so daſs sie zur Erde fiel und schneite. Ach, mein Fuſs, ich konnte nicht mehr laufen, nun konnte ich hier sitzen bleiben (M. 11; 10 V. [= Mädchen 11 Jahre, 10 Monate alt. Volksschule.]).

Und so ist es mit allem anderen: Die äuſsere Erscheinung des Dinges — seine mehr oder weniger groſse Menschenähnlichkeit — hat weder beim Mond noch bei irgendeinem Dinge irgendwelchen Einfluſs auf die Personifizierung.[1] Andererseits ist auch wieder ein groſser Unterschied zwischen dem Mensch gewordenen Mond und Roland. Beide haben ihre ganz bestimmte Eigenart.

Betrachten wir erst den Mond, so wie er in den Aufsätzen 9—13 jähriger erscheint.

---

[1] Vgl. über diese Frage auch W. Wundt Völkerpsychologie II. 1. S. 69. „Als Soldaten wird ein spielender Junge wohl immer nur Figuren anerkennen, die noch irgendwie an solche erinnern. Aber als irgendeinen sonstigen Menschen wird er unter Umständen ein bloſses Stück Holz zu nehmen bereit sein, falls es nur eine längliche Form hat“ ... S. 70. „In irgendeiner Weise erinnern muſs also das Phantom an den Gegenstand, sei es auch bloſs durch sein Dasein im Gesichtsraum. Als Phantasiereiz kann es aber natürlich nur dadurch wirken, daſs es eine Erinnerung an Gegenstände wachruft, die für das Kind die wirklichen Substrate jener Gefühle sind.“

Er ist der Freund der Menschen, der an ihren Leiden und Freuden teilnimmt und ihnen hilft, wo er nur kann.

„Da sah ich ein schreckliches Drama. Das ich darüber bleich wurde, ist kaum zu beschreiben.“ (Kn. 11; 5 V.)

„Ich hörte einige Leute sagen: „Der Mond ist doch eine gute Laterne in dunkler Nacht.“ Darüber freute ich mich und schickte meine Strahlen in jedes Eckchen.“ (M. 11; 11 H. [H. = höhere Schule einschl. Realschule.])

„Der Mond sah einen Knaben, der konnte mit seinen Schularbeiten nicht fertig werden, und als das der Mond sah, half er ihn mit und wenn er es raus hatte, so sagte er es dem Knaben, und der schrieb es schnell hin.“ (K. 9; 8 H.)

Kleinen Schülern gegenüber läfst er es dabei nicht an väterlichen Reden und Ermahnungen fehlen:

Mond: „Habt ihr denn dieses Stück nicht in der Schule gelesen?“

Schüler: „Ja, wir haben es wohl in der Schule gelesen, aber blofs einmal.“

M.: „So, und bei dem einen Mal hast du auch nicht aufgepafst. Du hast wohl gedacht, ihr würdet es mehrere Male lesen?“

Sch.: „Ja, und wie dies Wort gelesen wurde, habe ich gerade meine Nase geputzt.“

M.: „Nun mache aber keine Ausreden. Ich werde Frau Sonne fragen, ob das wahr ist.“ (Kn. 11; 10 H.)

Schliefslich gewinnt doch immer das Mitleid die Oberhand und er hilft. Besonders kann er nicht teilnahmlos sehen, wenn ein kleiner Junge weint.

„Ich sah einen Knaben, der bitterlich weinte. „Der Knabe kann wohl nicht mehr sehen,“ dachte der Mond, „ich will ihm leuchten.“ Er strahlte zum Fenster hinein und küfste ihn auf die verweinten Augen.“ (M. 12; 0 V.)

Anderen kleinen Freunden hilft der Mond beim An- und Ausziehen, „er deckt sie zu“ und „zieht die Gardinen zu“ und verspricht beim Weggehen „jeden Abend wiederzukommen“. (Kn. 11; 5 H.)

Nicht immer ist der Mond am späten Abend gern gesehen: Will der Knabe nichts von ihm wissen, so nimmt das der Mond sehr übel.

„Der Schüler afs jetzt Abendbrot und dann ging er ins Bett. Der Mond aber sagte, er sollte die Vorhänge hochlassen, damit wir noch ein wenig uns unterhalten könnten, der Knabe aber sagte: „er wollte nicht mehr sprechen, er wäre schon zu müde“ und der Schüler zog die Vorhänge herunter. Da wurde der Mond sehr böse, und er kam nie wieder zu dem Schüler.“ (Kn. 9; 11 H.)

Bei den Erzählungen vom Schiffsuntergang ist der Mond häufig der wohlmeinende Warner der Menschen, die an Bord sind. Als er sie so fröhlich „tanzen, spielen und schmausen“ sieht, da sagt er besorgt zu ihnen „fahrt man nur nicht zu rasch, es gibt hier viele Eisberge die unter dem Wasser schon mehrere Meter hervorragen ... Seid nicht zu fröhlich, man weifs noch nicht was kommt. Es kann euch gut gehen, es kann euch aber auch schlecht ergehen“ ... Aber alle die wiederholten Mahnungen fruchten nicht und schliefslich kann „er für sich nur sagen: „Übermut tut selten gut — Wer nicht hören will, mufs fühlen.“ (Kn. 10; 6 H.)

Dafs er Ertrinkenden direkte Hilfe leistet, wird selten erzählt. Ein Beispiel ist: „Ich griff mit meinen Strahlen ins Wasser und holte den Bauern raus, da war er sehr glücklich.“ (Kn. 10; 9 H.)

Manchmal ist der Mond daran gehindert, den Menschen zu helfen, da diese ja die Mondsprache nicht verstehen:

„Natürlich konnte ich die Wache nicht Bescheid sagen, da ich ja mit der Sprache der Menschen wenig vertraut bin.“ (Kn. 11; 2 V.)

So kann der Steuermann nicht verstehen, wenn ihm der Mond in seiner Sprache zuruft: „Nimm dich vor dem Eisberg in Acht, du steuerst auf ihn zu!“ (Kn. 12; 10 V.)

Auch ist es zu nebelig, als dafs er mit seinem Schein durchdringen und so den Menschen helfen könnte. Der Zusammenstofs mufs kommen, nur bei der Rettung der Schiffbrüchigen vermag er mit seinem Licht mitzuwirken. „Die Rettungsboote wurden hastig runter gelassen. Ich hatte auch was zu tun, denn ich mufste leuchten.“ (Kn. 11; 7 H.) — Andere Ursachen, dafür, dafs der Mond nicht immer so zugreifen kann, wie er möchte, werden uns in Arbeiten über den Schüler, der mit seinen Aufgaben nicht fertig werden kann, angeführt. Es fehlt ihm selbst an Können und Intelligenz. Einige lehnen darum seine Hilfe ab.

„Geh doch Mond, dir geht das ja gar nichts an, du bist ja so dumm, wie die Steine sind.“ (M. 12; 3 V.)

„Soll ich dich helfen,“ fragte ich (Mond). „Nein, das kannst du nicht. Du bist noch nie in einer Schule gewesen und dann kannst du auch nicht rechnen. Wenn du mich hilfst, wird doch alles verkehrt.“ (M. 12; 4 V.)

Auch gibt der Mond selbst oft zu, dafs er Rechnen oder Aufsatzschreiben in der langen Zeit, in der er es nicht getrieben, vergessen habe.

„Was für einen Schrecken bekam ich, als der Knabe mir die Algebraaufgaben vorlegte, denn sie waren für mich auch immer ein Laster gewesen, aber um mich nicht zu blamieren, ging ich kühn ans Werk. Ich mufste mich einen Augenblick besinnen . . .“ (Kn. 12; 8 H.)

Und im Gespräch mit einem anderen Schüler gibt er auch zu, kein Latein zu können:

Mond: „Womit kannst du denn nicht fertigkommen?“

Knabe: „Mit der Geographie.“

M.: „Ist das denn so schwer?“

K.: „Ja.“

M.: „Und was denn noch?“

K.: „idem, eadem.“

M.: „Was ist denn das? Himmel, was ist denn das für ein Kram?“

K.: „Bist du so dumm, das ist Latein.“

M.: „Ach so, das ist ja wahr, man hat hier oben andere Sachen im Kopf als Latein.“ (Kn. 10; 8 H.)

Andere wiederum schreiben dem Monde einige Kenntnisse zu:

Schüler: „Weifst du was das ist, Latein pauken?“

Mond: „Natürlich nichts weiter als laudo, laudas, laudamus usw. lernen.“ (Kn. 9; 9 H.)

Manchmal erlaubt sich der Mond einen harmlosen Spafs mit den Menschen, so, als er einmal drei Wandervögel in tiefstem Schlaf auf dem

Heuboden eines kleinen Hauses liegen sieht: „Da dachte ich,“ erzählt er, „Ich will mir mal einen Spafs machen und sie vom Berg-erklimmen träumen lassen. Bald sprachen sie alle drei. Der eine sagte: „Mensch helfe mir doch, ich falle sonst wieder runter.“ Der zweite: „Nah, das sieht man wohl, dafs ihr niemals im Gebirge gewesen seid, ihr könnt ja nicht einmal einen kleinen Hügel erklimmen.“ Der letzte sprach: „Hat man von droben eine schöne Aussicht?“ (Kn. 12; 2 V.) Über einen solchen Streich kann er sich dann „vor Lachen nicht helfen“. Auch dem Schüler, dem er bei den Schularbeiten geholfen, kann er einen kleinen Streich spielen; er reifst ihm das Blatt, auf dem er ihm die Rechenaufgaben gerechnet, heimlich aus dem Hefte. Aber das tut der gutmütige Mond nur, wenn der Schüler faul ist und sich zu sehr auf die Hilfe anderer verläfst! Auch Neigung zum Spott zeigt der Mond hie und da. Ein kleiner Freund des Mondes, der sich mit ihm zu eifrig unterhält, stolpert und fällt in einen Wassergraben. Und als er nach dem Mond sieht, „stand der oben am Himmel und — — — lachte.“ (Kn. 11; 11 H.) Oder, wenn Mutter und Sohn sich darüber den Kopf zerbrechen, wer in der Nacht die schwierigen Schulaufgaben gemacht hat, so „lacht der Mond ins Fenster; er wufste ja, wer das getan hatte.“ (M. 12; 6 V.)

Drollig ist der Ausdruck seines Lachens bei einem 13 jährigen wiedergegeben: „Ich konnte mich vor Lachen kaum noch in der Luft halten, als sich die kleine Bande aufeinander stürzte.“ (Kn. 13; 0 H.)

Mehr gewollte als natürliche Komik bringt ein etwas älterer Schüler in seinem Aufsatz, wenn er in ein Wandervogelgespräch ganz unmotiviert den Mond eingreifen läfst: „So, du meinst also, wir wollten diese Nacht noch aufbrechen.“ — „Jo, dat men ick.“ Ich lauschte immer ganz leise zu, aber auf einmal kam ich an die Reihe und sprach: „Ja, nun brecht man auf, ich will euch wohl bescheinen und auf den rechten Weg weisen.“ — „Wer ist das denn,“ war das Gemurmel unten. „Och, dat het dee ene Wache dor eben segt.“ Sie lauschten jetzt ganz leise, um noch einen Ton zu hören. Ich brach natürlich gleich wieder die Stille und sagte: „Das bin ich, der Mond gewesen.“ — „Ach, sieh unser alter Freund der Mond war das.“ (Kn. 14; 2 V.) — In diesem Alter mifsglückt meist eine derartige Personifikation des Mondes, wie sie beim Kinde einfach und natürlich und daher zulässig erscheint.

Von seinem hohen Sitz aus kann der Mond alles sehen, was auf der Erde vor sich geht. Er führt ein Tagebuch über seine Wahrnehmungen und Erlebnisse. „Dieses war wieder für mich ein seltsames Erlebnis, und ich schrieb es sofort in mein Tagebuch als ein grofses Abenteuer ein. Es war am 16. März 1889. (Kn. 14; 4 V.) Bei der grofsen Entfernung mufs er sich bisweilen eines Fernrohres, Opernglases oder einer Brille bedienen, oder seine „Strahlen als Boten“ aussenden; denn die Menschen sehen für ihn aus wie „kleine Ameisen“ und die Laternen wie „kleine Glühwürmchen“. Oben am Himmel „fliegt er mit den Wolken“ oder „in den Wolken“. Bisweilen läfst er den Schüler zu sich heraufkommen.

„Na, Junge, kannst mit deinen Schularbeiten nicht zurechtkommen?“ — „Nein, lieber Mond.“ — „Na, dann komm man mal herauf zu mir.“ Der Knabe nahm seine Büchertasche und fuhr zum Mond. Oben angekommen

wies ihm der Mond eine Stube an, die genau wie eine Schulklasse aussah.“ (Kn. 13; 0 V.)

Er kann aber auch von seinen Wolken heruntersteigen und zu dem Schüler ins Zimmer kommen, um ihm bei den Arbeiten zu helfen.

„Ich sah ihm eine Weile zu, wurde dann aber gerührt und klopfte ans Fenster. Der Knabe machte das Fenster neugierig auf und sah umher. Da lachte ich ihm ins Gesicht und fragte ... Ich stieg durch das Fenster und setzte mich neben ihn.“ (Kn. 12; 8 H.) oder „Ich war gern bereit ihm zu helfen, wie ich immer gern bereit bin zu helfen und setzte mich auf seinen Stuhl, nahm die Feder und rechnete ihm etwas vor ... Ich sagte ihm, er sollte nur nicht den Mut verlieren ... Dann nahm ich mir ein Buch vor und las ...“ (Kn. 11; 5 H.)

Die Wandervögel besucht der Mond, als sie bei ihrer Abendmahlzeit sitzen. Dabei bekommt er etwas von der warmen Suppe ab. Oder er geht auf den Markt in Bremen, weckt den schlafenden Roland, indem er ihm Strahlen ins Gesicht wirft und knüpft mit ihm eine Unterhaltung an. Und als er die Titanic durch den Eisberg bedrängt sieht, „läuft er schnell weg und will die Sonne holen, dafs sie den Eisberg auftaue.“ (Kn. 9; 11 H.)

So sind seiner Bewegung nur geringe Schranken auferlegt. Was ihm infolge der grofsen Entfernung entgeht, kann er sich von der Nähe betrachten. Dabei mufs er freilich seine vorgeschriebene Bahn in der bestimmten Zeit zurücklegen. Kommt es vor, dafs er sich in der Zeit versieht, „nimmt er dies mit Entsetzen wahr und mufs sich daher beeilen; wenn er noch eine grofse Strecke zurückzulegen hat“. Hat er seinen Lauf um die Erde beendet, „so läuft er, was er kann nach Hause, denn er ist müde geworden und will nun schleunigst zu Bette gehen“. (Kn. 10; 5 H.)

Nicht anders als wie bisweilen bei Homer die Athene dem Telemach erscheint, so kommt im Kinderaufsatz der Mond zum Menschen: Für gewöhnlich zieht er oben am Himmel seine Bahn, so wie wir ihn abends sehen; aber dann kann er auch wieder ganz Mensch sein, und die Menschen können mit ihm wie mit ihresgleichen verkehren. Ich gebe als Beispiel einen kleinen Aufsatz einer Volksschülerin, der dies noch deutlicher zeigt, als die Proben, die ich angeführt habe.

Von einem Krankenlager. „... endlich teilten sich unter mir die Wolken. Nun kam ich zu einem kranken Mädchen, das jammerte vor Schmerzen. Ich ging bei ihr in die Kammer hinein und setzte mich vor dem Bette auf einem Stuhle. Sprach zu ihr. Mein liebes Kind weine nicht, denn der liebe Gott wird dich beschützen, dabei gab er dem kleinen Mädchen ein 50 Pfennigstück und gab ihr die Hand. Ich wollte gerade fortgehen, da kam die Mutter des kranken Kindes. Ich sagte höflich Goten Nobend wie geiht, die Frau erschrak und fragte dem Mädchen, was ist das für ein Fremdling. Ich erzählte ihr, das ich von einer schweren Schneewolke glitt und sie doch durchdringte. Da nahm ich Abschied von Weib und Kind. Am anderen Morgen erzählte das kranke Mädchen ihrer Mutter, das er sie schöne Gesellschaft geleistet hatte. Und wenn sie wieder den Mond sah, war sie ihn sehr dankbar dafür.“ (M. 13; 4 V.)

Wenn er so auch alles sehen kann was unten geschieht und von seinen Reisen oder durch die Zeitung, die er liest, Menschen, Länder und

Völker der Erde kennen gelernt hat, so ist er doch mit menschlichen Dingen und Vorgängen nicht so vertraut, dafs er sie immer gleich richtig deuten kann. Er weifs z. B. nicht, „dafs ein Wagen, der pingelnd um die Ecke nach der nächsten Feuerstätte hinsaust, ein Feuerwehrwagen ist". (Kn. 10; 10 H.)

In ähnlichen Fällen hat er nur seine Vermutungen:

„Jetzt laufen da lauter Ungeziefer rum, die haben unten Räder und oben ist eine Stange, die ist an einem Draht angebunden, man nennt sie, glaube ich, Elektrische." (Kn. 10; 9 H.)

Seine der Erdenferne zu dankende Unkenntnis bringt ihm manchmal sonderbare Befürchtungen: „Da sah ich, wie sie unten Raketen vom Schiffe aufsteigen liefsen, die sich später in kleine Sterne verwandelten. Ich flüchtete wieder in die Wolken um nicht von dem kunstvollen Feuerzeuge getroffen zu werden." (Kn. 11; 1 V.)

Ein andermal glaubt er sich bei einem Sonnenwendfeuer, das Wandervögel angezündet haben, in grofser Gefahr. „Das Feuer fing erst klein an, dann aber wurde es gröfser und gröfser, so dafs ich es schliefslich mit der Angst bekam zu ersticken, denn ich war die fürchterliche Hitze nicht gewohnt... es wurden immer mehr brennbare Stoffe hinaufgeworfen ... jetzt konnte ich es nicht mehr aushalten, denn mir waren bereits schon einige grofse Eisblöcke zu Wasser geworden." (Kn. 11; 10 H.)

Hiernach scheint es also, dafs er mit seinen Gedanken und Befürchtungen oft recht hat: Er hat nach der Phantasie der Kleinen, unter den Vorgängen, die sich da unten abspielen, oft selbst viel zu leiden. Öfter entspringen aber seine Befürchtungen der Teilnahme für andere Wesen. „Ich wunderte mich sehr," heifst es im Aufsatz eines 10jährigen, „dafs das Schiff so bei Nacht und Nebel aus dem Hafen fuhr ... ich dachte bei mir, wenn das man nicht schief geht." (Kn. 10; 5 H.)

Während der Knabe dabei, wie häufig, dem Monde Betrachtungen über objektive Vorgänge in den Mund legt, kennzeichnen sich die folgenden gefühlsmäfsigen, sich um Gefühle drehenden, breiten und doch so wortarmen Betrachtungen des Mondes von selbst als Phantasieen eines Mädchens, das freilich schon nicht mehr ganz dem Kindheitstypus angehört.

„Ich wollte mich hinter den Wolken verstecken, damit ich das Unglück nicht sähe, bedachte aber, dafs durch meine Strahlen vielleicht ein Menschenleben gerettet werden könne, blieb also ... Ach, das traurige Geschick der armen Menschen. Ich will lieber weiter wandern und nicht das Trauerspiel beleuchten. Meine Gedanken sind ganz davon ergriffen.

Ich mufs einen Vorfall auf der Erde suchen, um dieses schreckliche Abenteuer aus den Gedanken zu verwischen. Aber der Gedanke begleitete mich stets auf weiter Wanderung. Durch nichts konnte ich mich von diesem Gedanken befreien. Ich spannte meine ganze Willenskraft an, aber der Gedanke hielt mich fest und ich konnte ihn nicht wieder abschütteln. Ich verschaffte mir viele Freuden, darüber ich so habe lachen können, aber das Unglück beschäftigte sich zu stark mit meinen Gedanken. Ich konnte den ganzen Tag, besser gesagt, tagelang nicht den Gedanken loswerden." (M. 13; 7 V.)

Endlich ist auch der Ausdruck seiner Furcht und anderer Gefühle ganz menschlich. „Ehe ich mich versah, war der Zusammenstofs erfolgt. Ich erschauerte durch Mark und Bein, als ich das Gräfsliche sah, und da ich Angst bekommen hatte, versteckte ich mich schnell hinter einer Wolke.“ (Kn. 12; 7 H.)

Wenn er „vor Schrecken bleich“ oder „blafs“ wird und seine beständige Farbe daraus erklärt wird, so kann er auch je nach den Erlebnissen die er hat, ein „lachendes“, „lächelndes“, „erschrockenes“, „brummiges Gesicht“ machen.

Eigenartig sind die Wünsche, die er bisweilen äufsert. Sie verraten oft nur zu deutlich den eigentlichen Urheber dieser Wünsche; so wenn ein Knabe ihn sagen läfst: „Er sprach zu sich selbst, wenn ich doch auch mal an der Dampfpfeife ziehen dürfte“ (Kn. 10; 8 V.) oder wenn ein Mädchen schreibt: „Aber wo Ball war, da regte sich noch alles, denn da ging es lustig her ... da dachte ich, wenn ich man auch da hingehen könnte, aber ich kann ja nicht tanzen und wenn ich Musik machen sollte, dann kann ich ja garnicht, sie werden mich ja schön auslachen. ... ich habe keine Beine zum Tanzen. Wenn ich tanzen will, dann mufs ich ja auf meinen Kopf tanzen, dann treten sie mich und ich werde ganz zerschmettert. Ich habe ja auch kein weifses Kleid an ...“ (M. 11; 2 V.)

Die Wünsche des kleinen Mädchens spiegeln sich hier deutlich in den Gedanken des Mondes.

Grofse Schwierigkeiten hat der Mond mit seinen „Todfeinden“ den Wolken. Sie versperren ihm, der doch so gern alles sehen und wissen will, oft alle Aussicht. „Wie es am schönsten war, kam wieder eine Schneewolke die mich ganz und gar warten liefs, bis sie vorüber war.“ (Kn. 10; 10 H.) Sind sie gar zu hinderlich, so „zerrt und reifst er an ihnen, um das Schauspiel näher zu betrachten.“ (Kn. 9; 11 H.)

Manchmal glückt es denn auch nach vieler Mühe. „Endlich habe ich mich wieder durch die Wolken gearbeitet, es geht doch furchtbar schwer. Diese üblen Wolken, man ist immer so schlapp, wenn man auf die Erde kommt. Die Sterne haben mir wohl geholfen, weil sie so klein sind, haben sie nicht soviel genützt. Als ich noch nicht den achten Teil durch die Wolken war, waren sie schon lange durch. (Kn. 10; 9 H.)

Bisweilen wird von einem „Wolkenkleid“ gesprochen, in das sich der Mond „einhüllt“, wenn er zu dem Schüler geht. (Kn. 11; 5 H.)

Dafs der Mond unendlich weit über den Wolken ist, kommt keinem in den Sinn. Nach der kindlichen Phantasie hält er sich in den Wolken auf, und zieht mit ihnen zusammen um die Erde.

„Ich hätte gerne das Unglück vermieden sehen. Aber ich konnte nicht von den Wolken herunterkommen und Bescheid geben ... Ich war tief ergriffen von dem Unglück und setzte meinen Weg in den Wolken fort.“

Freundschaftlicher als zu den Wolken sind die Beziehungen des Mondes zum Wind, den er bisweilen gegen Wolken und Feuer zu Hilfe holt. So heifst es in dem obigen Aufsatz, in dem erzählt war, dafs Wandervögel ihm mit ihrem Freudenfeuer zu sehr einheizten, weiter: „Ich lief so schnell wie möglich zu Herrn Wind hin, um das Feuer ausblasen zu lassen.“ Dieser kommt dann auch in „rasender Geschwindigkeit“ und fing „mit

aller Gewalt an zu pusten“ und schon in kurzer Zeit glühte das Feuer nur noch und die Wandervögel zerstreuten sich.“ (Kn. 11; 10 H.)

Und ein etwas älterer Knabe schreibt: „Eine kleine schwarze Wolke verdeckte mir noch das Vorderteil des Schiffes ... Endlich rief ich meinem Freund dem Nordwind zu, er möge das kleine unartige Wölkchen wegpusten.“ (Kn. 14; 10 H.)

Mit seiner Frau, (bei manchen „Cousine“), der Sonne, lebt der Mond nicht immer in angenehmem Verhältnis: Wenn sie kommt, mufs er rasch verschwinden. „Ich hatte mich garnicht umgesehen und sah nun, dafs die Sonne nun kam. Nun lief ich so schnell nach Hause und legte mich ins Bett und schlief.“ (Kn. 10; 5 H.)

Hat er sich mit Roland verplaudert, so bekommt ihm das schlecht. In recht drastischer Weise wird das z. B. von einem 13jährigen Mädchen erzählt:

„Als ich mich nun aber umsah bemerkte ich die Sonne schon welche mich bei den Haaren fafste und mich ins Haus warf ich flog gegen den Spiegel so das der in lauter Scherben sprang nun konnte ich mich aber zusammen machen wenn meine Frau das sieht wir konnten uns so nicht gut vertragen nun auch noch so was, sie hatte ja selbst die Schuld denn sie hatte mich ja hinein geworfen ich geh ihr jetzt immer aus den Wege denn sonst bekomme ich welche mit der Rute denn ich mufs ihr gehorchen sie ist kräftiger als ich nun nahm ich mich aber vor das ich immer aufpassen wollten und ihr heute abend eine aber noch schlimmere auf dem Kopfe hauen wenn sie das aber wieder tut dann nehme ich mir eine andere Frau als diese freche, da kommt sie mit einem Male in die Tür und fängt gleich an zu schellten ich will dich helfen wenn du nicht des morgens um 7 Uhr zu Hause kommst du alte Bimmel, dich will ich das schon beibringen, wenn du mich nicht gehorchen kannst da sieht sie den Spiegel, was hast du denn da gemacht mich den Spiegel entzwei geschlagen. Sie kriecht die Rute her und gibt mir welche auf den Kopf ich dachte er zerbreche in tausend Stücke wie der Spiegel.“ (M. 10; 10 V.)

Dafs der Mond seine Häuslichkeit hat, wird als selbstverständlich angenommen. „Gute Nacht, rief ich zu Roland herunter, ich bin müde, meine Frau kommt, denn es will morgen werden und ich gehe schlafen. Die Uhr schlug sechs und ich zog den Vorhang zu, und ich schlief bis es Abend wurde.“ (M. 12; 11 V.)

Bedient wird er von „kleinen Englein“, die ihn „blankputzen“, wenn er ausgehen will. Selten wird dabei aber auf Einzelheiten — dafs er müde war, dafs er seine Mahlzeiten einnahm, dafs er „mit den Englein im Himmel spielt“ usw. — eingegangen.

Nur wenige sprechen ferner von dem Amte, das er am Himmel zu versehen hat: „er hat die Wacht über die Sterne.“ Wenn er einmal in seiner Neugierde einem Schiffe auf dem Meere zu weit gefolgt ist, oder wenn ihn Roland verleitet, mit in den Ratskeller zu gehen, so fällt es ihm ein, dafs er andere Pflichten hat. „Ich möchte wohl noch mal in den Keller, aber ich mufs auf meine Schafe passen“ ... und so zog ich mit meinen Schafen weiter.“ (Kn. 11; 9 V.)

In ganz eigener Weise hat ein 13jähriges Mädchen das Amt des Mondes aufgefaſst und in einer hübschen kleinen Geschichte dargelegt, wie er dieses Amtes waltet. Hier überwacht der Mond seine eigenen Strahlen. Diese werden als Kinder gedacht, die auf die Erde eilen. Jedes hilft nach seiner Art den Menschen aus der Not, bescheint den Dieb, daſs er gefaſst werden kann oder spielt einem alten Herrn einen Schabernack, indem es ihn aus seiner Ruhe aufstört. Der Mond aber paſst genau auf, daſs jedes Strahlenkind seinen Auftrag ausführt und keine Dummheiten macht. Aber lassen wir uns die fröhlich-launige Geschichte von unserer kleinen Hildegard selbst erzählen:

„Endlich teilten sich unter mir die Wolken, und ich konnte die von tiefer Nacht bedeckte Erde erblicken. Nun hatte ich das Amt, meine lieben Strahlenkinder richtig zu verteilen. Dann muſte ich ein jedes mit den Blicken verfolgen, ob es auch sein Amt gewissenhaft verwaltete. Zuerst folgte ich meinem jüngsten Strahlenkinde, denn da dieses sehr zu Streichen aufgelegt war, tat meine Beobachtung not. Mit einem fröhlichen Wink huschte es kichernd zur Erde hinab. An dem Marktplatze einer Stadt stand ein geräumiges Haus, daſs da der alte Bürgermeister wohnte und gerade hinter dem einen groſsen Fenster seiner Ruhe pflegte, hatte es längst heraus. Lachend huschte es ins Zimmer, — — — o weh, — — — der Kobold zog den alten, ehrwürdigen Herrn gerade an seiner Nase. So etwas hatte ich nicht gedacht. Rasch rief ich es zu mir und verbot ihm streng, noch einmal zur Erde zu fliegen.

Dann folgte mein Blick einem andern Strahlenkinde. Dieses war eines von den Stillen. Es suchte einen einsamen Feldweg auf. Dort glitt ein Dieb, von einem Polizisten verfolgt, seine Beute bewundernd betrachtend, einher. Das konnte das friedliche Mondkind nicht sehen. Sein weiſsliches Licht beschien hell den Bösen, er wurde von dem Polizisten eingeholt und dem Gericht übergeben.

Befriedigt wandte ich meinen Blick einem anderen Strahl zu.

Ein verirrter Wanderer schritt durch den dunklen Wald. Da glitt ein heller Mondstrahl vor seine Füſse, gerade, als er unbemerkt vor einen tiefen Abgrund getreten war. Jetzt konnte er auch seinen verlorenen Pfad wiedererkennen und dankte dem lieben Mondkinde herzlich für die freundliche Wegweise.

Weiter fiel mein Blick auf einen Strahl, dessen freundliches Licht in ein Zimmer fiel, wo ein kleines, krankes Kind eine schlaflose Nacht verbrachte. Es erschien ihm alles so unheimlich in dem dunklen Raum, erst als das freundliche Mondlicht das Gemach erhellte, legte es sich beruhigt zum Schlaf nieder.

Auf einmal merkte ich mit Schrecken, das mein kleiner Kobold meinem Schoſs entschlüpft war. Ich lieſs meine Blicke über die ganze Erdenhälfte gleiten, die ich bescheinen durfte, er war nicht zu sehen. Da ratet einmal, wo er war. Auf einer groſsen Schneewolke saſs er und tuschelte mit ihr. Ihm war es unangenehm, daſs er bei mir bleiben muſste, während die Geschwister auf der Erde waren. Nun sollte die Wolke mich bedecken, denn dann muſsten die Geschwister auch herauf kommen. Aber da hatte der Schlingel die Rechnung ohne mich gemacht. Rasch rief ich

ihn zu mir, gab ihm eine Ohrfeige und sagte ihm, er müsse zur Strafe 8 Tage oben bei mir bleiben. Als die Geschwister später zu mir zurückkehrten und die Geschichte des Jüngsten erfuhren, wurde der Bösewicht tüchtig ausgelacht. Und dabei hat der Bengel noch fabelhaftes Glück, denn diese Woche ist Neumond. Aber ich glaube, ihr Menschen habt den Schalk doch ganz gern, wenn er euch auch manchmal neckt. Nun ade bis nächstes Mal!" sagte der Mond und schlofs seine Erzählung." (M. 13; 1 H.)

Mit dieser selbständigen Schöpfung, zugleich einer Probe von der anmutig neckischen Schreibweise, über die ein talentiertes kleines Mädchen schon verfügen kann, beschliefse ich diese Betrachtung der Kindergedanken über den Mond. Schon die wenigen Beispiele, die ich hier geben konnte, zeigten, dafs das Bild, das wir dabei vom Monde erhalten, durchaus kein einheitliches ist, sondern dafs die Gedanken bei den verschiedenen Verfassern weit auseinandergehen. Widersprüche sind, wie sich denken läfst, bei einer Phantasietätigkeit, die aus so verschiedenen Quellen gespeist wird, wie bei dieser Kinderschar, nicht selten. Diese Widersprüche zu verdecken, mufste uns aber auch fernliegen, da es hier vielmehr darauf ankam, die wichtigsten häufig wiederkehrenden Züge kennen zu lernen, und so ein typisches Bild von dem kindlichen Schaffen auf diesem Gebiete zu erhalten.

Man würde fehlgehen, wollte man glauben, dafs die Phantasiebelebung, die die Kinder vornehmen, immer von derselben Art wäre, so dafs beispielsweise der Roland, die Puppe oder was sonst in ihren Aufsätzen als lebendiges Wesen erscheint, nun genau so behandelt würden wie der Mond. Dies ist nicht der Fall, wie wir ganz kurz am Roland zeigen wollen.

Der Charakter des Rolandes ist von dem des Mondes fast durchweg verschieden. Roland ist in den Kinderarbeiten ein alter Kriegsheld und „der älteste Mann Bremens." (Kn. 11; 10 H.) Er ist dem Goliath vergleichbar, mit dem er auch bisweilen verwechselt wird.

„Neben dem alten Rathause stand der tapfere Roland, wo so viele Geschichten von stammen. Sein Tod ist gekommen, er hatte einmal mit in den Krieg ziehen müssen, wo er aufgefordert wurde mit David zu kämpfen. David aber erwählte sich vier glatte Kieselsteine ... nun kämpfte David mit Goliat und David gewann den Sieg." (Kn. 11; 8 H.) Sein kriegerischer Sinn wird den Schutzleuten oder anderen, die ihn belästigen, oft recht unangenehm fühlbar; er schlägt sie mit seinem Schwert, verfolgt sie und wer sich mit ihm in einen Kampf einläfst, zieht den Kürzeren.

„Ein Schutzmann sah dem grofsen Roland ins Gesicht. Dieser zog sein Schwert und forderte den Schutzmann auf, mit ihm zu kämpfen. Der Schutzmann zog seinen Säbel, weil er dachte, er ist aus Stein. Er versetzte dem Riesen einen Schlag. Dieser aber von Schmerz ergriffen stürmte auf den Schutzmann los. Der Schutzmann machte grofse Schritte..." (Kn. 11; 0 H.)

Wenn der Mond Roland auf dem Bremer Marktplatz entdeckt hat, so überlegt er sich erst, ob er sich mit dem gefährlichen Mann in ein Gespräch einlassen soll. „Ich wufste zuerst gar nicht, wer der grofse Riese da war. Doch ich nahm meinen Mut zusammen und redete den Riesen an. Ich fragte: „Lieber Vetter, wer bist du eigentlich?“ — „Ich bin der Roland, ein alter Riese,“ donnerte der Letztere.“ (M. 12; 4 V.)

Gegen Kinder kann Roland sehr grob werden, wenn sie ihn ärgern, und das tun sie mit Vorliebe. „Jeden Tag,“ klagt er, „nach Beendigung der Schule necken sie mich und rufen: „Roland mit de spitzen Knee, segg mal deit di dat nich weh?“ — Er schimpft auch kräftig, wenn einmal beim Spiel ein Ball gegen ihn geworfen wird und haut die Kinder durch, wenn sie es zu arg treiben. Zum Glück für sie ist er „eingesperrt“, weil er sonst gegen die ihn neckenden Jungens einmal sein Schwert ziehen könnte. Selbst den Mond bedroht Roland einmal mit seinem Schwerte, als der den tölpelhaften Riesen anführt und ihm weifsmacht, dafs das Kupferdach auf dem Rathaus jedes Jahr grün angestrichen würde. „Da wollte der Roland den Mond mit seinem Schwerte schlagen, aber als er es tun wollte, safs er fest.“ (Kn. 10; 5 H.) Wenn Roland unbeweglich auf dem Marktplatze steht und „sinnend vor sich her sieht“, „so brütet er manchmal über die Nachteile, die ihm die neuzeitlichen Einrichtungen gebracht haben.“ (Kn. 10; 11 V.) „Es geht mir schlecht“ sagt er zu seinem Freunde Mond. „Das ewige Summen und Brummen in der Stadt macht mir solche Kopfschmerzen, dafs ich mir am liebsten meinen armen, steinernen Schädel an der Wand des Rathauses eingerannt hätte.“ (Kn. 12; 7 H.)

So dichtet der Kraft und Tat liebende Knabe. Anders das mehr beschauliche und gefühlsvolle Mädchen: „Ja,“ sprach der Roland, „im Himmel möchte ich auch wohl sein, da braucht man nicht immer den Lärm anzuhören, den es hier gibt.“ (M. 13; 0 V.) Ein andermal klagt er darüber, dafs sein lieber Freimarkt, den er schon seit so vielen Jahren überwacht hatte, versetzt werden soll. (M. 10; 1 V.)

Kommt Roland ins Erzählen, so weifs er mit Behagen allerlei Interessantes aus Bremens Vergangenheit und seiner eigenen zu berichten, natürlich nur soweit es sich vor seinen Augen vor dem Rathause abgespielt oder er es selbst erlebt hat. So erinnert er sich noch der Franzosenzeit vor 100 Jahren, wo „Männer in roten Hosen“ herumliefen, die ihn anblickten und dabei von altem „Griesgram“ und „abbrechen“ sprachen. Oder er erzählt: „Vor vielen, vielen Jahren stand ich hier schon, da sah Bremen noch ganz anders aus. Als ich früher ganz aus Holz war, war Bremen eine Festung ... Eine Reihe von Jahren später wurde ich im Kriege verbrannt. Als nun der Krieg aufhörte, wurde ich wieder aufgebaut, diesmal aber aus Stein.“ (Kn. 11; 2 H.) Darüber, wie Roland die Erinnerungen an die eigene Verbrennung und die frühere Existenz bewahrt hat, macht sich der Verfasser anscheinend keinerlei Gedanken.

Nicht allzu häufig gibt sich Roland auch von der gemütlichen Seite, so z. B. wenn den schlafenden Riesen der Mond leise mit den Strahlen berührt und sich mit ihm abgibt: „Ich sah den Roland da unten stehen und schlafen. Ich stieg hinunter und weckte ihn. Er war sehr über meinen Besuch erfreut.“ (Kn. 11; 10 H.) Herzlich lachen kann er, wenn

sich eine komische Szene vor ihm abspielt, wie ein Streit zwischen einer Eierfrau und einer Käuferin, der damit endet, dafs alle Eier kaput auf der Strafse liegen. (Kn. 13; 8 H.)

Nur vereinzelt finden sich in den Aufsätzen über die Mondthemen Phantasiebelebungen anderer lebloser Dinge, wie etwa des Eisberges an dem die Titanic zerschellt: „Das Schiff fuhr gerade auf den Eisberg los. Dieser schnitt lauter grinsende Grimassen und brummte vor sich hin: „Wieder mal einen fetten Bissen.“ Und ehe ich zum zweiten Male rufen konnte gabs einen Krach.“ (M. 12; 7 V.)

Häufig erscheint in Mädchenaufsätzen über das Thema: „Meine schönsten Augenblicke im Laufe des Tages“ die Puppe als lebendes Wesen. Doch gibt auch sie zu gröfseren Phantasieschöpfungen nicht Gelegenheit. Es ist nur der Gedanke mütterlicher Fürsorge, den das Kind aus eigener Erfahrung erworben oder aus der Beobachtung der Umwelt gewonnen hat, der sich in der Puppenbelebung spiegelt. So wenn ein 11 jähriges Mädchen in ihrem Aufsatz ausführt: „Meine schönsten Augenblicke sind am Tage, wenn ich mit meiner Puppe spiele. Ich hole sie aus der Stube, sie sitzt auf dem Sofa ... Dann habe ich meine Puppe in die Küche gebracht und habe ihr was zu essen gegeben, denn sie war hungrig, denn seit Morgen hatte sie nichts bekommen. Dann bin ich mit ihr auf die Strafse gegangen. Als ich bei Schlüters vorbeigekommen war, wollte sie gleich Schokolade haben. Da hat sie immer gesagt: „Mama, kaufe mir Lokolade.“ Ich bin auch hineingegangen und habe ihr Schokolade gekauft. Sie hat sich aber so bekleckert, dafs ich gleich mit ihr hinaufging. Sie ist doch bald zwei Jahre alt und dann mufs sie auch schon ordentlich essen können. Als ich hinaufkam hat sie zur Strafe keine Milch bekommen sondern mufste sich mäuschenstill in Stuhl setzen.“ (M. 11; 6 V.)

Die Zahl der Dinge, die somit im kindlichen Aufsatz belebt werden, ist also sehr grofs. Von Kindern, die Neigung zur komischen Darstellung haben, werden mit Vorliebe ganz triviale Dinge wie Aufschnittschüssel, Leberwurst, der dicke Theetopf, ein Hosenknopf, 42 cm-Geschütz, Flugzeug und ähnliche verwendet. Besondere Vorzüge hat die Vermenschlichung von Tieren, wie Löwe, Fuchs, Heuschrecke, Igel, Mops, Katze, Maus, Hase, weil hier die Kinder durch Tiermärchen und durch die Naturgeschichte schon besondere Typen bekommen haben, und daher nicht einfach drauflosphantasieren. Dafs ferner der Tannenbaum als lebend in eine Weihnachtsgeschichte gezogen werden kann und dafs jeder Baum des Waldes und Gartens seine Geschichte erzählt, bedarf danach kaum der Erwähnung. Immer wird aber der Reichtum und Wert dieser Dichtungen von den wirklichen Kenntnissen, die der Betreffende von diesen Dingen und ihrer Umgebung und ihren Schicksalen hat, sehr bestimmt. Sind diese gering, so kann aus der blofsen Phantasietätigkeit nichts Vernünftiges herauskommen.

Viertes Kapitel.

Der Belebungsaufsatz der Kinder.

Die in dem vorigen Kapitel angeführten Beispiele haben schon ein ungefähres Bild davon gegeben, wie die Kinder die von ihnen belebten Wesen literarisch verwenden. Nehmen wir den Aufsatz eines darin wenig geübten oder talentierten Kindes, so bemerken wir sofort, dafs eine noch so stark belebende Phantasie durchaus nicht die Gewähr gibt, dafs sie im Verfassen von Phantasieaufsätzen auch nur geringste Ansprüche befriedigt. Selbst 14 jährige und noch ältere Schüler, bei denen wir doch eine gewisse Fertigkeit in schriftlichem Gedankenausdruck voraussetzen dürfen, zeigen hier oft eine merkwürdige Unbeholfenheit und Verworrenheit.

„Von einem Krankenlager. Da sah ich ein Krankenlager ich ging hinunter und redete freundlich mit den Kranken dieser sprach ich mufs hier nun liegen und die Wände besehen, du aber gehst durch die Welt und weifst auch gewifs genug zu erzählen." Ach ja erwiderte ich und fing an mit ihm zu sprechen ich erzählte ihm die Geschichte: die Reise durch die ganze Welt, der Kranke wurde darüber ganz lustig und fing auch an eine Geschichte zu erzählen ach sagte der Kranke ich möchte auch einmal mit dir Reisen durch die ganze Welt. Ich sagte sei man ganz ruhig ich werde kommen in der Nacht und dich mit durch die ganze Welt nehmen nun gute Nacht lieber Geselle der Kranke fing an zu weinen und sprach nimm mich doch mit, ich aber tröstete ihn mit guten Worten und ging meine Wege als ich eine Weile fort sah ich zu meinem Erstaunen dafs der Kranke mir nachgelaufen war, ich nahm ihn auf meine Arme und trug ihn wieder in sein Bett, ich aber eilte wieder hinauf an den Himmel und kam jeden Abend zu den Kranken hernieder bis er wieder besser war, und ich werde ihn begleiten in aller Ewigkeit." (M. 14; 8 V.)

In einer solchen Arbeit liegen noch die gesamten Aufgaben literarischer Erziehung ungelöst vor uns. Dürftige Gedanken

sind in kümmerlichem Sprachgewande aufgereiht. Das Ganze ist ein pointeloses Hinplaudern, dem jede Daseinsberechtigung fehlt. Das Wunderbare in der Erzählung, daſs der Mond hinuntergeht und daſs der Kranke ihm nachläuft, und vom Mond wieder ins Bett getragen wird, erscheint völlig sinnlos, da der Versuch einer Motivierung nicht gemacht ist.

Daneben haben wir nun eine groſse Zahl von Phantasieprodukten von Kindern derselben und noch früherer Altersstufen, denen solche Mängel und Schwächen nicht anhaften, die schon eine gewisse Disziplinierung der Phantasie verraten und daher didaktisch nicht ohne Wert sind. Dabei ist es zunächst gleichgültig, ob sich darin der Einfluſs von Unterricht und Erziehung oder eine eigenartige Begabung oder beides kundtut. Schon die Tatsache, daſs Schüler einer bestimmten Entwicklungsstufe selbständig nach bestimmten Normen arbeiten, wird uns veranlassen, dieser Arbeit unsere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Da ist es denn nicht allein die geschickte Verwendung und Verwertung belebter Wesen für einen Aufsatz, sondern vor allem auch die Einkleidung, in der die wunderbare Geschichte solcher Wesen geboten wird, die wir als besondere Vorzüge einer ganzen Reihe von Kinderaufsätzen zu nennen haben.

Um mit der Einleitung der Belebungsaufsätze zu beginnen, so können wir hier drei Formen unterscheiden: Die einfachste Form ist die, daſs das betreffende beseelte Ding, das im Mittelpunkt der Erzählung steht, einfach seine Erlebnisse wiedergibt. Der Leser, der schon durch die Überschrift „Was die Straſsenlaterne ihrer Freundin erzählt“, „Das Gespräch zweier Pilze im Walde“ usw. auf die Art der Geschichte hingewiesen wird, empfindet nun das Unmögliche einer solchen Erzählung gar nicht mehr als störend, sondern nimmt es ohne weiteres als vollkommen gerechtfertigt hin, wenn da mit einem Male eine Laterne, ein Baum, ein Tier mit Menschenzunge redet. Wir werden diese Form zu berichten den weniger geübten Schülern gern zugestehen, da diese, ohne sich mit einer Einkleidung der wunderbaren Geschichte abquälen zu müssen, sich gleich in ihr beseeltes Wesen hineinfühlen und kleine Beobachtungen und Gedanken, die sich hierbei aufdrängen, frisch und natürlich zum Ausdruck bringen können.

„Was die alte Standuhr erzählt. — Ich stand in einem ritterlichen Schlosse, dieses hieſs „Zur Mark“. Dort sah ich viele Ritter mit ihren

blitzenden Schwertern und ihren goldenen Helmen. So stand ich lange, lange Jahre. — Da, eines Tages wurde ich fortgetragen, ich kam zu einem Bauern. Dieser war sehr unordentlich und zog mich nie auf, so dafs mein Herz stille stand ..." (Kn. 10; 4 H.)

Aufsätzchen, bei denen wie hier die Geschichte gleich mit der Erzählung des beseelten Dinges in der ersten Person beginnt, sind uns ja aus unserer Aufsatzliteratur genugsam bekannt.

Ein Schritt weiter ist es, wenn die Erzählung der Erlebnisse eines Dinges oder Tieres motiviert wird, wenn eine natürliche Situation vorausgestellt wird, in die die folgende wunderbare Geschichte hineinpafst. Es kann z. B. die Geisterstunde gewählt werden, oder überhaupt die Nacht, unter deren Mantel sich ja jedes merkwürdige und geheimnisvolle Leben abspielen kann, oder eine von Menschen verlassene Gegend usw. Ich gebe hierfür drei Beispiele aus meinem Material:

Eine Nacht in der Schule.

„Dunkel wars, man konnte kaum eine Hand vor Augen sehen, als es in der einen Klasse leise knarrte und die Wandtafel aus ihrer Ruhe störte. „Donnerwetter," rief sie, „man kann die ganze Nacht kein Auge zumachen, und wenn man wirklich mal ein Auge zugemacht hat, wird man wieder durch solch ein dummes Geräusch gestört." — „Oho," kicherte es in der einen Ecke, und als sich die Tafel umsah, war es eine ziemlich alte Bank, die das gesagt hatte ..." (Kn. 10; 4 H.)

Eine Nacht im Schaufenster eines Spielwarenladens.

„Es war Nacht. Eben knarrte der Schlüssel der Haustür. Nur das matte Licht der Strafsenlaterne erhellte noch das Schaufenster. Da wurde es in einer Ecke lebendig. Der Clown und seine Frau die Puppe waren aus dem Schlaf erwacht. Beide sahen, dafs noch keiner wach war, darum lief der Clown überall herum und weckte die Schläfer aus ihrer Ruhe. Bald waren alle wach. Die Dragoner putzten ihre Pferde; die Schlacht begann . . ." (Kn. 10; 8 H.)

Was ein 42 cm Geschütz nach dem Kriege erzählt.

„Es ist Nacht. Eben wurden die Türen des Zeughauses geschlossen. Man hörte nichts mehr als den Schritt des Postens, der vor der Tür auf und ab ging. — Aber nach einiger Zeit wurde es im Zeughaus lebendig. Das 42 cm Geschütz war erwacht . . ." (Kn. 11; 6 H.)

Für eine Fülle verschiedener Phantasiethemen können dabei dieselben einleitenden Gedanken, dieselbe Situation als Anfang gewählt werden. Ist erst einmal dieser Anlauf genommen, so fliefst die weitere Erzählung dem kleinen Verfasser fast von selbst

in die Feder. Es ist eigentümlich genug, dafs schon auf dieser Stufe bei vielen das lebhafte Bedürfnis gefühlt wird, erst einmal einen Standpunkt zu gewinnen, von dem aus die dichterische Erzählung poetisch möglich erscheint. Die angeführten Proben sind selbständige Erfindungen kleiner Gymnasiasten.

Es kann dann endlich der Einführung in die gewählte Situation noch eine allgemeine Einleitung vorausgeschickt werden. Wenn z. B. das Thema lautet: „Das 42 cm-Geschütz" so kann erst über die Aufstellung des Geschützes vor der Festung, über seinen Transport in der Bahn, oder über den Siegeseinzug in Berlin gesprochen werden, so dafs man von dem Helden der Geschichte schon einiges weifs, ehe er selbst redend oder in der Unterhaltung mit anderen eingeführt wird.

Bei den Mondthemen, die wir für den Versuch gewählt hatten, waren die Schüler der Sorge überhoben, selbst für eine Einleitung zu sorgen. Und es wird immer — auch bei Anwendung der besten Methoden — Kinder geben, die mit ihrer Arbeit nicht zustande kommen, wenn man ihnen nicht die ersten Sätze vorsagt. Doch werden diese unselbständigen und zaghaften Schüler bei einer auch nur wenig geübten Klasse immer die Minderheit ausmachen. Den meisten genügt die Vorgabe einer geeigneten Überschrift.

Die eigentliche Erzählung ist relativ unabhängig von der Einleitung. Die mannigfaltigsten und verschiedenartigsten Bilder fügen sich leicht und ungezwungen in einen solchen Rahmen ein. In der Regel besteht die Geschichte aus einer Unterredung belebter Dinge über eigene Erlebnisse und bisherige Schicksale oder der Erzählung eines einzelnen phantasiebelebten Wesens, das dann als Hauptperson erscheint und seinen andächtig lauschenden Kameraden, das ist anderen in der Nähe befindlichen vermenschlichten Dingen, aus seiner Vergangenheit berichtet. Werden Tiere vermenschlicht und ein Tiermärchen gebildet, so erscheinen sie in der Geschichte weniger als blofse Erzähler eigener Erlebnisse, sondern vielmehr als handelnde Personen, die der Verfasser des Aufsatzes in einem möglichst lebendigen Zusammenhang darstellt. Es wird der Kampf eines Staren mit Spatzen, ein Weihnachtsfest bei Reinecke Fuchs, eine Schulstunde in der Igelhöhle u. a. m. vorgeführt. Hier wie dort ist die ganze Geschichte mit menschlichen Zügen durchwoben. Die belebten Dinge oder Tiere sprechen, essen, schlafen, handeln,

erleben und gebärden sich genau wie der Mensch. Und während der reale Hergang der Geschichte meist auf Reproduktion oder geringer Änderung von Gelesenem und Gehörtem über wirkliche Begebenheiten beruht, schafft die Phantasie im wesentlichen nur in der Weise, dafs sie allenthalben Menschliches hineinflicht. Bei der ungemein grofsen Zahl von Dingen und Wesen, die vermenschlicht werden und der nicht weniger grofsen Mannigfaltigkeit von Umständen und Verrichtungen, in die sie gebracht werden können, wird es nie an Stoffen zu immer neuen Belebungsaufsätzen fehlen. An einigen Originalaufsätzen möchte ich zeigen, welche Leistungen wir in dieser Hinsicht von unseren 10—12jährigen erwarten dürfen:

1. Im Schulzimmer.

Die alte Turmuhr schlug 12. — Da knackte es in einer Klasse und die Wandtafel, die Schulbank und auch das Tintenfafs seufzten. — „Ja, ja, das sind die unverschämten Kinder," knarrte die Tafel, „die können auch garnichts, und wenn sie auf mir schreiben sollen, machen sie's meistens falsch! Wie sieht mein schönes Kleid aus? Abgeschabt und grau, einfach schrecklich, diese bösen Buben!" — „Und ich habe so Leibweh," piepte das Tintenfafs, „heute nachmittag mufste ein Junge nachsitzen und" — „Das geschieht ihm ganz recht," rief die Bank, „er heifst Meier und kratzt immer seinen Namen mit seinem spitzen Messer auf mich; das hat aber der Herr Lehrer gesehen und liefs ihn nachsitzen." Plötzlich brummte das Klassenbuch dazwischen: „Ich weifs es auch mit dem Meier, denn in meinen Bauch werden alle Streiche der Jungen geschrieben; er ist schon ganz geschwollen davon!" — — — „Eins!" schlug die Uhr, und alles mufste still sein, denn die Geisterstunde war vorbei. — (Kn. 10; 8 H.)

---

2. Erlebnisse eines Flugzeuges.

Es war Nacht. In dem Flugzeugschuppen knarrte ein Flugzeug, weil es nicht schlafen konnte. Hierdurch erwachte ein anderes Flugzeug und sagte: „Weshalb schläfst du denn nicht?" — Das andere antwortete: „Ich habe einen Traum gehabt von meiner Fahrt nach Paris." — „Dann erzähle die Geschichte doch," bat das andere. — „Das kann ich tun," sagte dieses und begann: — „An einem Abend wurde ich aus meinem Schuppen herausgeschoben und nachgesehen. Ich freute mich schon auf die Fahrt. Als sich nun zwei Mann in mich hineingesetzt hatten, flog ich los. Als ich eine halbe Stunde geflogen war, kam ich nach Paris, was ich an dem Bahnhof sehen konnte, da ich gerade über ihm war. Da sah ich, dafs mein einer Insasse eine Bombe in der Hand hatte und sie auf den Bahnhof warf. Er traf gerade einen Militärzug, der aus der Halle fuhr. Mit einem Male fühlte ich etwas durch meinen Flügel schlagen. Es war eine Kugel. Ich flog schnell höher, so dafs mich die Kugeln nicht mehr treffen konnten.

Da hörte ich hinter mir ein Gesumme. Ich wandte mich um und flog noch höher. Da sah ich ein Flugzeug unter mir. Der Mann, der in mir safs, nahm sein Gewehr und schofs es herunter. — Da erhielt ich von oben einen Schufs in meinen Schwanz. Gleich darauf fiel etwas an mir herunter. Es war ein zweites Flugzeug. — Bald lag Paris hinter mir. Da wollte ich mir die Truppen, die ich von oben sehen konnte, etwas näher ansehen. Als ich tiefer flog, pfiffen mir die Kugeln um die Ohren. Eine Kugel flog mir durch den Kopf, dafs ich betäubt wurde. Aber ich wollte noch nicht nach unten, deshalb flog ich ganz allmählich tiefer. Als ich erwachte, war ich in diesem Schuppen. Bald kam ein Mann und verband mich. Jetzt bin ich fertig mit Erzählen und will einschlafen.“ (Kn. 11; 9 H.)

---

3. Das 42 cm-Geschütz erzählt:

Die grofse Belagerungskanone lag noch rauchend in einem zerstörten Fort von Paris. Neben ihr lag eine kleinere Kanone, die wohl zum Treffen benutzt war. Brausende Vaterlandslieder schallten über die Fläche hinweg. — Es war Mittag. Die Sonne schien heifs, und die Soldaten legten sich für einige Stunden zur Ruhe. Nur die grofse Kanone konnte und wollte nicht schlafen. Sie war zu aufgeregt. Überall lagen tote und verwundete Soldaten. Schrecklich war der Anblick. Neben ihr war auch die kleine Kanone eingeschlafen. — „Ach, könnte ich doch auch schlafen,“ murmelte die grofse Kanone vor sich hin, „aber es geht nicht.“ Allein die kleine Kanone hatte dies gehört: „Arme Kanone,“ sagte sie, „ich bedaure, dafs du nicht schlafen kannst, aber so erzähle doch einmal dein Erlebnis hier vor Paris, wie du ein Fort nach dem anderen in Trümmer geschossen hast. „Meinetwegen,“ sagte die grofse Kanone, „Komme etwas näher heran, damit wir nicht die verwundeten Soldaten aufwecken. — So, nun hör' zu. — Eben hier angekommen, führte man mich zu dem ersten Fort und lud mich. Aber nicht sofort wurde ich abgeschossen, sondern erst wurden kleinere Kanonen herbeigeschafft, die zum Zielen dienen sollten. Nachdem genau der Abstand gemessen worden war, und einige Schüsse abgefeuert waren, stellte man mich auch ein. Alle Soldaten und Offiziere stehen voll Spannung da. Jetzt kommandiert der Offizier: Feuer! Ein furchtbarer Knall, ein Eisenklumpen fliegt in die Luft und fällt mit donnerndem Getöse in das Fort, alles in sich niederreifsend. Dies war die Sache eines Augenblicks. Aber die Verwirrung auf dem Fort war grofs, und selbst die gröfsten Betonplatten mufsten unter dem Sturze zusammenbrechen. So fiel das erste Fort. Aber mein Rumpf war auch so erhitzt, dafs die Soldaten ihn kaum anfassen konnten. Bei dem zweiten Fort wurde, bevor ich meine Grüfse dahin senden konnte, die weifse Fahne geschwenkt, aber als wir nahe herangekommen waren, fallen plötzlich Schüsse und einige Soldaten fallen. Aber das Fort fiel doch! — So nahmen die Deutschen mit meiner Hilfe alle Forts, was ihnen wohl nicht so schnell gelungen wäre, wenn ich ihnen nicht beigestanden hätte.“ (Kn. 11; 6 H.)

Diese Aufsätze sind nicht nur Beispiele dafür, wie der geübtere Schüler Einleitung und Ausführung in geschicktem Aufbau gewinnt, sie zeigen uns auch, wie er Einleitung und Schlufs ineinandergreifen läfst. Ist am Anfang nicht schon gesagt, dafs für die mystische Erzählung einige Stunden Zeit ist, wo kein unberufenes Ohr hören kann, was hier vorgeht, so wird am Ende der Erzählung nochmals auf die im Anfang gegebene Motivierung zurückgegriffen. Bei der letzten Arbeit war ausdrücklich gesagt, dafs es Mittag war, dafs aber die Soldaten schliefen. Hier konnte der Schlufs fehlen; denn wir wissen ja, dafs eine noch viel längere Erzählung als sie hier gegeben wird, aus dem Munde der Kanone kommen konnte, ohne dafs ein Mensch als Zeuge dieser dann völlig unglaubhaften Geschichte auftreten würde. Ähnlich steht es mit der dichterischen Wahrheit der ersten beiden Niederschriften. Hier ist die Geisterstunde als Einkleidung gewählt und am Schlufs wird dann darauf hingewiesen, dafs die Geschichte mit dem Schlag eins zu Ende ist. Wir warten gleichsam während der Erzählung auf diesen Abschlufs und wären nach einer so gewählten Einleitung unbefriedigt, wenn wir nicht am Schlufs die Uhr eins schlagen hörten und damit von der ganzen Szene schieden. War dagegen wie in der Erzählung des Flugzeuges nur gesagt, dafs sich die Szene bzw. die Unterhaltung in der Nacht abspielt und wurde auch am Schlufs angedeutet, dafs an dieser Zeit der Handlung festgehalten war, so bedurfte es keiner weiteren Motivierung.

Diese Verfeinerung der Phantasietätigkeit zeigt sich aber nicht nur in der Art, wie die Geschichte eingekleidet, sondern vor allem auch wie sie im einzelnen durchgeführt wird. Der geübtere Schüler vermeidet es, das vermenschlichte Wesen etwas tun oder von etwas berichten zu lassen, das seinem Wirklichkeitscharakter entgegen ist. Das Staubkörnchen auf Reisen wird nicht durch einen Bach schwimmen — da würde es ja ertrinken — sondern es fliegt mit dem Wind über Felder und Bäume. Der Mond erzählt nicht von dem Erkundungsflug eines kühnen Fliegers und die Sonne nicht von nächtlichen Abenteuern. Auch würde Roland nicht in der Nacht bei Mondenschein sich über ein Ballspiel von Kindern ärgern müssen, wie ein 10-Jähriger erzählt, weil es schon diesem Alter unwahr erscheint, dafs sich Kinder mitternächtlicherweise auf der Strafse herumtreiben.

Schon aus diesen kurzen Bemerkungen über die Forderungen, die wir an den kindlichen Belebungsaufsatz stellen, dürfte hervorgehen, daſs das Verfassen derartiger Arbeiten keine bloſse Spielerei ist, die man den Kindern, weil sie ihnen groſse Freude macht, in ihrer freien Zeit gern zugesteht, sondern daſs er methodisch betrieben für Phantasieentwicklung und Aufsatzunterricht nicht ohne Bedeutung sein kann und daher durchaus seinen Platz in der Schule beansprucht.

Ich deute noch kurz an, worin der Gewinn dieser Übung liegt. Die Belebung und Vermenschlichung, die wir in den Kinderaufsätzen finden, hat für die kleinen Schüler eine ähnliche Bedeutung, wie wenn beispielsweise Kinder Vater und Mutter, Arzt und Patient, Pferd und Kutscher usw. spielen. Der kleine Junge, dem die Rolle des Pferdes zufällt, ist dann ganz dieses Pferd, er scharrt mit dem Fuſs, macht entsprechende Bewegungen mit Kopf, Armen und Mund; er spricht nicht und hört nur auf „Hui“ und „Hot“ usw. Alle die kleinen Beobachtungen und richtigen Kenntnisse, die sich in diesem Pferdespielen offenbaren, würden auf andere Weise als eben mit der dabei tätigen Phantasie gar nicht zutage kommen und daher dem kleinen Geiste bald wieder entschlüpfen, sicherlich aber ihm nicht zum Erlebnis werden. Nicht viel anders ist es beim Belebungsaufsatz. Allerlei geringfügige Kenntnisse, die aber doch eine Bereicherung des Geistes bedeuten und wert sind von ihm festgehalten und verarbeitet zu werden, kommen hier im Phantasiegewand und nur in ihm zum Vorschein. Nehmen wir das Gewand — und oft will es uns gar zu unscheinbar und ärmlich erscheinen — so bleiben auch die Kenntnisse und Interessen, die sich darin kundtun, ungenutzt. Jeder gesunden Pädagogik würde es aber zuwidersein, wenn wir eine geistige Kraft, die in jedem Kinde lebendig, bei jedem nach Betätigung verlangt und vielleicht später, wenn sie zu voller Reife gelangt, groſse Werte schaffen wird, nicht beizeiten in ihrem Wachsen überwachen und fördern würden. Es ist einmal die Phantasie das Tor, durch das wir am leichtsten in das Innere des kindlichen Geistes eintreten, ihm geistige Schätze zuführen und die schlummernden wecken.

Es kommt aber noch ein weiteres hinzu, das den methodischen Wert des Belebungsaufsatzes erweist. Vergleichen wir ihn mit sonstigen literarischen Leistungen dieser Stufe, so finden wir, daſs er Vorzüge zeigt, die beispielsweise bei den Reproduktions-

arbeiten fast gänzlich fehlen: Die Sprache ist einfach und ungekünstelt, der Aufbau klar und folgerichtig, und die Darstellung anschaulich und oft recht lebendig.

Selbstverständlich haben nicht alle Belebungsaufsätze — auch selbst einer darin geschulten Klasse — diese Vorzüge; doch erreichen nach den bisherigen Erfahrungen nur wenige unternormal begabte Schüler in ein- bis zweijährigem Unterricht dieses Ziel nicht, während es ohne derartige Übungen für die meisten als unerreichbar betrachtet werden mufs.

Fünftes Kapitel.

Belebung und Beseelung im Aufsatz der Jugendlichen und der reiferen Jugendlichen.

Die kindliche Phantasie, die wir bisher betrachtet haben, enthält zwar schon Keime und Voraussetzungen dichterischer Schöpfungen vom Jugendlichen in sich. Doch ist von der Leistung des begabten, also die Eigenart des kindlichen Typus offenbarenden 9—12 jährigen Schülers bis zu der des schöpferischen Jugendlichen ein gewaltiger Schritt. Und noch so viele und noch so vorzügliche Phantasieprodukte aus der Kindheitsperiode würden niemals etwas Ähnliches wie den Jugendtypus ergeben, weil dieser Merkmale zeigt, die dem kindlichen Schaffen gegenüber völlig neu und eigenartig sind. Die Unterschiede beider Typen sind so grofs und so charakteristisch, dafs man bei einiger Vertrautheit Erzeugnisse beider Perioden ohne äufsere Anhaltspunkte leicht voneinander trennen kann.

Einige Sätze, die einen Vergleich zulassen, im übrigen aber aus beliebigen Aufsätzen herausgegriffen sind, mögen dies verdeutlichen.

„Neugierig wie ich bin, wollte ich versuchen, einen Blick in den hellerleuchteten Speisesaal zu tun. Ich glitt etwas tiefer und konnte den ganzen Raum überschauen.“

Hier merkt man beim Lesen sofort, dafs man es nicht mit der Arbeit eines Kindes zu tun hat. Verfasser ist ein 15 jähriges Mädchen. (M. 15; 2 H.)

Andererseits würde niemand annehmen, dafs folgende Sätze aus dem Aufsatz eines 10 jährigen Knaben einen Jugendlichen zum Verfasser haben:

„Auf einmal sah ich ein riesengrofses Schiff, welches nahe an einen Eisberg angestofsen war. Ich flog mit den Wolken mehr nach unten, weil ich den Namen lesen wollte.“ (Kn. 10; 0 H.)

Aber man könnte sich auch keine jugendliche Dichtung denken, der nicht die kindliche, in der ihre Wurzeln liegen, vorausgegangen wäre. Der Vorjugendliche bildet mit seinen Schöpfungen nur einen Übergang; dagegen weist das Jugendalter zwei deutlich voneinander getrennte Belebungstypen auf, die wir als Typen des Jugendlichen und des reiferen Jugendlichen voneinander scheiden.

Wir wenden uns zunächst dem Jugendlichen zu und fragen: Wie werden von ihm im Unterschied vom Kinde Personen belebt und beseelt?

Es kann zunächst allgemein gesagt werden, dafs das Vermenschlichen in der Phantasiearbeit Jugendlicher durchaus zurücktritt. Jedenfalls nimmt es nicht mehr die herrschende Stellung ein wie beim Kinde: Andere Betätigungsweisen der Phantasie treten daneben, die wir zum grofsen Teil erst in späteren Kapiteln behandeln werden.

Die Behandlung und Darstellung vermenschlichter Wesen im jugendlichen Belebungsaufsatz ist aber auch ganz anderer Art als im kindlichen. Stand hier — um mit den hervorstechendsten Unterschieden zu beginnen — ein äufseres Geschehen und Handeln, das sich sichtbarlich vor den Augen abspielt, im Vordergrund, so tritt dieses mehr und mehr hinter Schilderung und Darstellung von Zuständlichem und von kleinen drolligen Ereignissen und Nebenvorgängen zurück. Und während im Kinderaufsatz der Mond und ähnliche Dinge ganz grob und primitiv vermenschlicht werden, beginnt sich im Jugendalter eine feinere und besser motivierte Auffassung durchzuarbeiten.

„Eines Abends machte ich wie gewöhnlich meinen Rundgang am Himmel. Die Engelchen hatten mich recht rein geputzt und gescheuert, so dafs ich mir selbst sehr gut gefiel. Auch mein Hofstaat, die kleinen Sternlein waren von den Himmelswächtern gesäubert und mit Öl gefüllt worden, denn es war eine Schande, wenn einmal die Beleuchtungskörper versagten. Trotzdem ich ein alter Mann bin, so waren doch meine Schritte recht elastisch und ich merkte in meiner Freude gar nicht, dafs ich einem Sternlein zu nahe kam. Plötzlich! Krach! Plumps! wir waren zusammengestofsen und ein Stückchen vom Sternlein sauste herunter im weiten feurigen Bogen. Auf einmal hörten wir eine winzige, feine Stimme: „Ei sieh' mal Spatz, ein Sternschnuppen, potztausend, da wünscht ich mir gleich hunderttausend Taler!“ Unabstreitbar war das auf Erden einer von

den winzigen Menschlein, welche so ein Ding „Sternschnuppen“ nennen; und im Angesichte dessen die wunderlichsten Dinge sich wünschen. Ich wurde, in meine Gedanken versunken, durch das Klagen des verletzten Sternleins aufgeweckt, welches sich den Kopf rieb und immerfort jammerte: „Ach, mein schön' Hütchen! Ach, mein schön' Hütchen!“ Ich beschwichtigte ihn und frug ihn wie er hieſse und dann wie lange er als Himmelswärter im Dienste sei. Er antwortete: „Sehr geehrter Herr Mond, ich bin noch nicht lange im Dienst, so ungefähr 800 Jahre.“ ... (Kn. 14; 8 H.)

Seinem Charakter und Wesen nach ist der Mond, wie schon dieser Aufsatz zeigt, derselbe wie beim Kinde. Sehen wir aber näher zu, so finden wir, daſs seinem Bilde einige feinere Züge zugefügt und gröbere vertieft sind. Erscheint beispielsweise der Mond im kindlichen Belebungsaufsatze als der väterliche Freund, der den faulen Schüler an seine Ungezogenheiten mahnt, vor Unarten warnt, sich darüber freut, wenn er lieb ist; so ist die Auffassung Jugendlicher innerlicher und tiefer. Der Mond weckt durch seinen Schein das Gewissen des Trägen, sein Bild weckt Erinnerungen in der Seele eines Übeltäters:

„Plötzlich lag mein Licht voll auf dem Angesicht eines finsteren Mannes, der sich unruhig hin und her warf; als er meinen Schein sah, begann er: „Willst du mich an alte Zeiten erinnern, laſs es.“ (M. 15; 2 H.)

So sind die menschlichen Züge, die den Phantasiewesen gegeben werden, nicht mehr plumpe Übertragungen aus dem Alltagsleben, das sich äuſserlich vor dem Auge des Kindes abspielt; sie sind vielmehr aus dem eigenen Gefühls- und Innenleben in jene Wesen hineinprojiziert. Der Jugendliche läſst den Roland „grimmig sein“, „knurren“, „wettern“, läſst „des Mondes Licht in die leise sich wiegenden Wellen mit Wonne tauchen“. Er läſst ihn Betrachtungen anstellen, die aber durchaus nicht immer ernst genommen sein wollen.

„Ich habe auch meine Arbeit, sogar sehr anstrengende ja, ja! Davon versteht Ihr Menschen nichts. Ihr denkt, wenn ich komme, dann ist es selbstverständlich, daſs die ganze Erde von mir beschienen wird. Das ist aber eine aufreibende Arbeit. Immer muſs ich darauf aufpassen, daſs kein Winkel dunkel bleibt... Die vielen Millionen Strahlen, die ich zu regieren habe, sind manchmal so störrisch, daſs ich bald das ganze Geschäft aufgeben und mich zur Ruhe setzen möchte.“ (Kn. 15; 1 H.)

Während also das Kind die belebten Dinge vor allem handelnd darstellt, schildert der Jugendliche mit Vorliebe Gefühle und Gedanken dieser Phantasiewesen.

„Da hörte ich den Donner der 15 cm-Geschütze, und in einer Minute war V 225 mit Mann und Maus untergegangen. Oh, das war blutiger Ernst. „Es ist ein Glück, dafs es auf mir keine Menschen gibt!“ dachte ich. Wie bedauerte ich meine Mutter Erde! Ich wischte mir die Tränen ab!“ (Kn. 14; 2 H.)

So vermag erst der Jugendliche zu schreiben.

Damit verbunden ist eine ausdrucksreiche Sprache, der gegenüber die kindliche kahl und armselig erscheint. Hier erschliefst sich dem Jugendlichen eine Quelle, die dem Kinde noch fast gar nicht fliefst: Die Sprache der Schilderung, des Ausmalens, Hervorhebens, Ausschmückens. Vielfach ist das die Sprache der Schülerlektüre. Während die literarischen Muster die dürftige Sprache des Kindes noch kaum zu bereichern vermögen, bleibt bei dem jugendlichen Leser vieles haften, das er im Aufsatz wieder verwendet. Hier bietet sich also der Phantasie eine grofse Fülle neuer Ausdrucksmittel, von denen sie gern und oft Gebrauch macht. Dem Alltagsleben dagegen wird weniger die Sprache entnommen als Zustände und Dinge, die vom Kinde nur vereinzelt, vom Jugendlichen dagegen schon mehr in ihrem Zusammenhang und in ihrer Bedeutung beobachtet und erkannt werden. Der Übergang der holprigen, ungeschickten und ausdrucksarmen Kindersprache in eine fliefsendere, gewandtere Sprachform erfolgt schon häufig in den Jahren 13—15 und zwar beim Mädchen fast durchweg früher als beim Knaben.

„Meine Strahlen kamen bald auf die Erde, und von Neugierde getrieben durchsuchten sie eifrig die Stadt, um etwas Neues zu erfahren, und mir die Langeweile zu vertreiben. Lange suchten sie vergeblich und hörten nur den einförmigen Schritt des Nachtwächters, der mühsam durch den Schnee stapfte. Endlich sahen sie in einem Zimmer noch Licht brennen, rasch schlüpften die Strahlen durch das Fenster. Sie kamen in ein Zimmer, in dem ein kleines Mädchen, tief über ihr Heft gebeugt, schrieb. Sie merkte nicht, wie die vorwitzigen Strahlen über ihr Heft huschten und sich im Tintenfafs spiegelten. Endlich redete ein Strahl sie an, warum sie noch so spät arbeitete? Das Mädchen sah ihn lachend an und antwortete: ...“ (M. 12; 8 H.)

Der Anteil der Phantasie bei dieser Sprachveränderung ist verhältnismäfsig gering. Denn wir müssen annehmen, dafs ein gut Teil der Ausdrücke, um die die kindliche Sprache bereichert erscheint „der eintönige Schritt des Nachtwächters, der mühsam durch den Schnee stapfte ... rasch schlüpften die Strahlen durch das Zimmer“ usw. lediglich aus der Lektüre

übernommen und vielleicht ohne viel Nachdenken — also ohne eigene Phantasiearbeit — niedergeschrieben wurden. Bemerkenswert ist nur, dafs wir eine Fülle von Ausdrücken finden, die der Sprache für menschliche Verhältnisse entnommen und nur in poetischer Übertragung auf die äufsere Wirklichkeit anwendbar sind, für die sie der Jugendliche gebraucht, dafs also hier eine direkte Anknüpfung des kindlichen Anthropomorphisierens vorhanden ist.

Aus dem Aufsatze eines Knaben nehme ich weiter folgende Stelle:

„Indessen die Sonne in Amerika die Tagesereignisse erlebt, suche ich mir in Europa Nachtabenteuer. Nun will ich schliefsen, denn ich mufs schnell nach Europa, die Sonne treibt mich dorthin." (Kn. 13; 7 H.)

In der gefälligeren Form ist — wie dieses Beispiel auch zeigt — ein etwas gröfseres Wissen erkennbar. Von „Nachtabenteuer" spricht das Kind nicht; auch macht es sich noch nicht klar, dafs die Sonne drüben in Amerika den Tag erlebt, während gleichzeitig der Mond in Europa Nachtereignisse wahrnimmt. Ähnliches Weiterdenken und Nachdenken, wie es das Kind noch nicht hat, spricht aus folgendem Gespräch:

Schüler: „Du willst mir helfen, kannst es aber doch nicht, da du doch kein Latein gelernt hast." Mond: „Schüler! Schüler! bist du aber weise, dafs du nicht einmal weifst, dafs ich damals schon, als die Römer mit anderen Völkern Krieg führten, Latein konnte, da ich es von den Römern hörte, wenn ich in der Nacht ihr Lager mit meinen Strahlen beschien." (Kn. 13; 10 H.)

Dem Kinde fehlt noch die Beweglichkeit der Vorstellungen, um herauszubringen, bei welcher Gelegenheit der Mond wohl Latein gelernt haben könnte. Schon der Gedanke, dafs der Mond „den Wandervögeln, die ihre Laterne vergessen haben, leuchtet" (Kn. 14; 6 H.) zeugt von mehr Nachdenken und Erfahrung, als die Kinderaufsätze durchschnittlich aufweisen.

Manchmal hat es sogar den Anschein, als ob die der Kinderstufe Entwachsenen in ihren Erdichtungen zeigen wollen, was sie alles schon wissen, ohne dafs man das als Eitelkeit und Selbstgefälligkeit ansehen dürfte.

„Nun legte er (der Schiffbrüchige) sich auf den Balken und wollte einschlafen. Das konnte ich ihm nicht erlauben, und leuchtete ihm in das Gesicht. Wenn Du es gewesen wärest, liebe Frau Sonne, ginge es wohl. Weil ich aber nun nicht solche Leuchtkraft besitze wie Du, so mufste ich ihn wachhalten, damit er nicht erfrieren würde." (Kn. 14; 4 H.)

Einer läfst den Mond sogar Einflufs auf das Wetter haben. Er schreibt:

„Ich sah auf meinen Kalender nach, welchen Monat wir hatten. Es war April. Am Tage war es zwar schön warm gewesen, aber während der Nacht konnte ich das Wetter ja einfach umschlagen lassen und Kälte heraufbeschwören. Dieses tat ich denn auch ...“ (Kn. 13; 11 H.)

Besonders bei Mädchen findet man häufiger, dafs sie in den Gesprächen Betrachtungen anstellen, die dem kindlichen Aufsatz noch völlig fehlen.

Kind: „Sage mir, was würde mir der Tod bringen?“ — Ich zuckte: „Das darf ich nicht verraten“, sagte ich, „aber soviel ich weifs, bringt der Tod dir besseres als das Leben.“ ... ich war glücklich, dafs ich den Knaben soweit gebracht hatte, dafs er ruhig seinem Tod entgegenging.“ (M. 14; 6 V.)

Auch aus der Unterhaltung des Rolandes mit dem Mond liefse sich dafür manches Beispiel bringen: Die ethischen Pflichten des Rolandes gegenüber Bremen sind gewifs Dinge, die ein Kind noch nicht zur Sprache bringt. Ich finde sie hier im Aufsatze einer 14 jährigen behandelt.

„... wenn du viel von dem uralten Wein trinkst, so wirst du wieder jung und frisch!“ — „O, was bist du doch dumm, weifst nicht einmal, dafs durch Wein der Geist geschwächt wird.“ — „O, das allerdings.“ — „Aber warum willst du noch deine Gedanken schärfen, da es doch viel besser ist, wenn man doch nichts zutun braucht; dafs man einfach seinen Geist zurückgehen läfst, dann hast du auch keine Sorgen, wie du es jetzt noch hast.“ — „So, das meinst du, aber da hast du mal falsch gedacht! Ich mufs ja aufpassen, ob die Stadt Bremen auch alles recht macht, und wenn es nicht recht ist, so mufs ich ihr leise zuflüstern, was recht ist.“ (M. 13; 10 V.)

Der Mond ist seinen Schützlingen menschlich und innerlich näher gerückt. Dafs er durchs Fenster zu ihnen kommt, und sich zu ihnen setzt, wird selten mehr erwähnt. Aber im Gespräch zeigt er, dafs er ein tieferes Verständnis für sie hat. All das ist Zeuge von der gröfseren Reife, die der jugendliche Geist besitzt. Er ist reicher, wissender, innerlicher geworden. Dabei ist nicht zu verwundern, wenn die neuen Fragen, die da auftauchen, nicht sachgemäfs behandelt werden und einen Übergang zu Besserem bilden müssen.

Der fortgeschrittenere Geist ist aber auch der freiere. Nicht als ob in der gröfseren Freiheit sich auch die gröfsere Reife ausdrückt. Vom Jugendlichen gilt das wenigstens nicht. Hier zeigt sie sich nur in dem ungebundeneren Gebrauch der Sprache, in Ausdrücken wie „es ist doch ein Skandal, dafs die Leute so

wenig Rettungsboote mitnehmen", „Potz Tausend", „es gab einen grofsen Krach" und ähnlichen mehr.

Man bemerkt dabei häufig die Absicht, etwas Komisches zu schreiben.

Gelegentlich findet man das auch bei jüngeren z. B.:

„Ich sah das Unglück schon voraus und hätte die Menschen auf dem Schiffe gern benachrichtigt, aber ich war heiser und erkältet und ich rief was ich konnte, aber sie hörten nicht die Bohne davon." (Kn. 12; 11 H.)

Hierher gehört auch folgendes:

Wenn der kleine Schüler noch ganz ernsthaft von dem freundschaftlichen oder feindseligen Verhalten der Himmelsbewohner einer grofsen Familie spricht, so sind die Ausführungen, die die Jugendlichen hierüber machen, alle mehr oder weniger humoristisch gefärbt.

Mond: (auf die Frage, warum er keinen Stellvertreter für sein schwieriges Amt habe) „Ich habe schon in alle Zeitungen Inserate einrücken lassen. So z. B. im Fixstern-Blatt, Morgenausgabe sowie Abendausgabe, und in der Kometenwoche, aber niemand hat sich gemeldet. Da habe ich es ganz aufgegeben."

Schüler: „Mufst mal unseren Lehrer fragen, wenn der es annimmt, sind wir von ihm befreit und brauchen nicht mehr arbeiten. Juchhe!!" (Kn. 15; 1 H.)

Die gröfsere Freiheit in Sprache und Ausdruck in den jugendlichen Dichtungen ist ein Ausdruck wachsender Kraft. Ihr Vorhandensein zeigt sich auch in anderer Beziehung. Wenn z. B. im Kinderaufsatz Roland als Riese und Goliath geschildert wird, der auch mal tüchtig zuhaut, so offenbart sich doch seine Kraft noch nicht im gewaltigen Drauflosschlagen, wobei alles was er trifft, in Trümmer geht. Erst der Jugendliche legt ihm diese wilde brutale Gewalt und Urkraft bei.

„Wie ich ihm so warm auf dem Kopf schien, machte er plötzlich die Augen auf, dann zog er das Schwert und hieb das Eisengitter in Stücke." (Kn. 14; 8 H.)

Eine so kräftige Sprache führt der 10jährige noch nicht. Freier wird die Auffassung des Mondes und seiner Beziehungen zu den Menschen und damit einesteils kräftiger, andererseits behaglicher und humorvoller. Zu letzterem noch einige Stellen aus der Schilderung eines Wandervogellagers durch einen Untersekundaner.

„Jetzt nehmen sie einen grofsen Topf von ihren Rucksack, welcher so sauber war, dafs ich mein volles rundes Gesicht darin spiegeln

konnte. Der Topf wurde mit Wasser gefüllt und auf das Feuer gesetzt. Sie schütteten etwas hinein, was ich nicht genau sehen konnte, denn in diesem Augenblick huschte ein vorwitziges Wölklein an mein Gesicht vorüber ... Sie hatten dicke Linsen gekocht, mein Leibgericht und ich bedauerte nur, dafs ich ihnen leuchten mufste, sonst wäre ich hinuntergestiegen und hätte mir auch mein Teil geholt ... Einer steckte eine Laterne an und ich war sehr erbost, dafs ihm mein Licht nicht genügte. Dann nahm er ein Buch und wollte vorlesen. Ich gab mich denn auch zufrieden, da ich nicht Licht genug habe um Lesenden leuchten zu können und hörte geduldig zu ... Gegen Morgen mufste ich mich zurückziehen. Denn meine Nachbarin die Sonne wollte sich auch die Erde besehen, und sie hat hoffentlich nicht die Schläfer mit ihren hellen Strahlen erweckt." (Kn. 15; 7 H.)

Der harmlos vergnügte Plauderton, in dem das alles vorgetragen wird, findet sich erst bei Jugendlichen, weil diese erst über der Szene stehen und sie als etwas Nichtwirkliches freundlich belächeln.

Subjektive Vorgänge, wie Gefühle, Wünsche, Befürchtungen, werden, wie wir gesehen haben, auch in den Kinderaufsätzen nicht selten erwähnt. Wir erinnern uns, wie der Mond seine eigenen oft recht wunderbaren Gedanken über die menschlichen Verhältnisse hatte. Aber leider entbehren sie zum grofsen Teil der dichterischen und der realen Berechtigung. Hierin ist der Jugendliche einen bedeutenden Schritt weiter: Plumpe Vergleiche, wie der von der Elektrischen mit grofsem Ungeziefer, kindliche Wünsche, wie der, an der Dampfpfeife des Schiffes zu ziehen und ähnliches, werden dem Monde nicht mehr untergelegt. Auch kommt es nicht mehr vor, dafs er Befürchtungen äufsert, wie etwa, er könnte sich an Raketen oder am Reisigfeuer verbrennen. Höchstens in der Absicht, humoristisch zu wirken, dichtet der Jugendliche dem Monde etwas an, das zu der realistischeren Auffassung der Natur nicht so recht pafst. Auch das persönliche Verhältnis des Mondes zum Menschen wird mehr mit der Wirklichkeit in Einklang gebracht. Der Mond ist nach wie vor der freundliche Helfer der Menschen. Aber die Hilfe wird ganz verschieden geleistet. Der Jugendliche läfst den Mond nicht mehr neben dem Schüler sitzen und ihm seine Rechenaufgaben machen. Nur mit seinem Lichte kann er helfen, gleichsam so, wie es seine physische Natur zuläfst. Und all sein Denken geht nur dahin, die ihm wirklich zu Gebote stehenden Hilfsmittel zu verwenden. Kenntnisse der wirklichen Naturvorgänge machen sich sehr stark in der Phantasiearbeit geltend. Ein persönliches

Eingreifen und Helfen des Mondes wird möglichst nur soweit zugelassen, als es mit dem gesetzmäfsigen Zusammenhang der Wirklichkeit nicht in Widerspruch steht. Trotz dieser Einschränkung seiner Tätigkeit ist er doch mehr Mensch und Persönlichkeit, als bei den Kindern, weil er als vernünftig denkendes und empfindendes Wesen dargestellt wird.

Mit dem erwachenden Wirklichkeitssinn hängt es auch zusammen, dafs nicht alle die Dinge, die das Kind belebt, noch im Aufsatz der Jugendlichen als lebende Wesen erscheinen. Während das Kind ohne Unterschied Sonne, Mond, Sterne, den Roland, den Bleisoldaten, die Puppe, die Kanone, das Staubkörnchen und unzählige sichtbare Dinge seiner Umgebung mit seiner Phantasie vermenschlicht, ist der Jugendliche wählerischer. Eine ganze Reihe von Dingen schaltet er als unbrauchbar für die Phantasie aus. Es kommt nicht mehr vor, dafs in seinem Aufsatz eine Kanone oder Strafsenlaterne als redend und ihre Schicksale erzählend vorgeführt wird. Nicht als ob die Phantasie im Jugendalter an Tätigkeit eingebüfst hätte; in anderer Richtung ist sie um so geschäftiger. Vielmehr ist eben der Grund einfach der, dafs mit Reiferwerden des Geistes viele Dinge realer aufgefafst werden [1] und ihre Belebung und Vermenschlichung als unwahr und töricht aufgegeben wird.

Einen ganz eigenartigen Ausdruck findet endlich das im Jugendalter erwachende Interesse am anderen Geschlecht, z. B. in der Darstellung des Roland. Ein Kleiner würde noch kaum darauf kommen, folgendes zu schreiben:

„Ach, lieber Mond, wie danke ich dir, dafs du mich rechtzeitig geweckt hast. Ich habe nämlich diese Nacht ein Rendez-vous und das hätte ich beinahe verschlafen, wie spät ist es jetzt?" — „Eine Minute nach 12." — Roland blinzelte mich dabei so schelmisch an, als ob er sagen wollte: „ja, du alter Mond, du hast sicher nie geliebt!" — Dann ging er mit Riesenschritten zum Bürgerpark und war ganz entzückt, das, was die Bürger auf dem Markte so oft besprachen, selbst einmal zu sehen." (Kn. 14; 7 H.)

Auch sonst zeigt sich im Phantasieaufsatz die veränderte Gefühlswelt des Jugendlichen. Dem Kinde fehlen die zarteren Gefühlsausdrücke. Der Jugendliche beginnt schon, sie zu begreifen. Das spiegelt sich auch schon in den Personen, die er im Aufsatz schafft.

---

[1] Vgl. hierzu auch A. Henseling, Begriff und Entwicklung der Phantasie, *ZPdPs* **13** (1912) S. 472.

Der Mond im Krankenzimmer: „Vorsichtig liefs ich meinen Schein durch das Zimmer gleiten über das Fufsende des Bettes bis zu dem heifsen Gesicht des Kranken ... Gleichsam liebkosend glitt ich über das Gesicht. ... ich liefs meine Strahlen aus dem Zimmer heraus und weiterwandern, um nicht den Kranken zu wecken.“ (Kn. 16; 4 H.)

Ich fasse kurz zusammen, worin die Fortschritte der Belebung und Beseelung lebloser Dinge im jugendlichen Aufsatz gegenüber dem kindlichen bestehen. Wir fanden sie einmal in Erweiterung und Vertiefung dessen, was dargestellt wurde: Nebenhandlungen und Nebenvorgänge sowie vor allem das Zuständliche, das alles für das Kind noch nicht zu existieren scheint, werden oft recht eingehend behandelt. Ferner fanden wir grofse Fortschritte in der Art, wie dargestellt wird: Eine ausdrucksvollere Sprache steht dem Jugendlichen zur Verfügung und er weifs sie nicht ohne Geschick zur Anwendung zu bringen; sein Geist hat eine gröfsere Reife erlangt, was besonders in einer kritischeren und von gröfserem Wissen, reicherer Erfahrung und besserer Beobachtung zeugenden Verarbeitung der Phantasieleistung hervortritt. Und endlich konnten wir eine freiere und eine feinere Auffassung und Darstellung der belebten Dinge und Ereignisse feststellen.

Aber auch auf dieser Stufe, die den Typus kindlicher Belebung weit hinter sich läfst, bleibt der Schüler nicht stehen. Aus dem jugendlichen Belebungstypus wächst allmählich ein mit neuen Merkmalen ausgestatteter reiferer Typus heraus, wie wir das im folgenden zeigen wollen.

Ein wesentlicher Unterschied besteht zunächst darin, dafs der reifere Jugendliche im freien Aufsatz bewufst künstlerisch zu schaffen beginnt. Einmal bedient er sich ausgiebig bestimmter Mittel, um seine künstlerischen Absichten auszudrücken und dann vermeidet er tunlichst alles Unschöne und Unpoetische bei seinen Phantasieschöpfungen. Wieweit ihm dieses glückt, ist eine andere Frage; an dem Willen und Bemühen es zu tun scheint es den meisten phantasiebegabten Schülern des reiferen Jugendalters nicht zu fehlen. Wenigstens tritt in unserem Material allenthalben deutlich genug zutage, wie die Sprache mehr und mehr Kunstformen annimmt, wie konkrete Dinge und Vorgänge poetischer gestaltet werden. Einen Hauptanteil dabei hat aber die belebende Phantasie. Meist sind es Begriffe und Dinge, die, oft nur durch ein flüchtiges Wort, nicht selten in farbenprächtigem Bilde poetisch verklärt und beseelt erscheinen.

Um mit der Sprache zu beginnen, so können wir wohl beim Jugendlichen gelegentlich Redewendungen und bildliche Redefiguren entdecken. Aber wenn sie gebraucht werden, so geschieht das offenbar selten mit vollem Bewufstsein der vermenschlichenden Bedeutung. Bei einem Ausdruck wie „Erregt flattern die Blätter im Winde" wird sich der Jugendliche selten der Belebung, die er den Blättern andichtet, bewufst werden. Dagegen finden wir in den freien Aufsätzen der Reiferen nicht selten Bilder, bei denen dieses Bewufstsein der Vermenschlichung zugleich verbunden mit der Absicht, künstlerisch zu wirken, ohne weiteres angenommen werden kann. Diese sind typisch für das reifere Jugendalter, was natürlich nicht ausschliefst, dafs sie nicht auch vereinzelt schon früher vorkommen.

„Die Schiffe im Hafen bäumten sich und zogen an ihren Tauen und Ketten als wären sie müde ewig so still dazuliegen und als ob sie sich losreifsen wollten und hinaus ins freie Meer fahren. (Kn. 16; 11 H.)

„Der Mond klettert mit seinen Strahlen über die Dächer." „Die Mädchen liefsen den leisen Wind mit ihrem wirren Haar spielen."

Das ist unverkennbar die künstlerisch weit über der Ausdrucksweise des Jugendlichen stehende Sprache des 16—18 jährigen. Gewifs haben auch 15 jährige und noch jüngere Belebungen von ähnlicher Anschaulichkeit zur Verfügung. Aber — abgesehen von der Seltenheit des Auftretens — erkennen wir an der Häufung der Bilder, dem Ungeschick in der Wahl und dem Mangel an Feinheit meist sogleich, dafs der Typus des Reiferen noch nicht erreicht ist.

„Dort stand der Leuchtturm, der Warner vor den versteckten hinterlistigen Klippen, die dort vor der Küste lagen, die Zähne des Meeres, die mit der Brandung schon manches brave Schiff verschlungen." (Kn. 15; 10 H.)

In einem einzigen Satz haben wir hier nicht weniger als fünf solcher belebenden Wendungen; aber kaum eine ist darunter, die der reifere Jugendliche für seine Zwecke verwenden würde.

Oft werden uns neben leicht vorüberhuschenden Bildern Begriffe so lebendig und menschlich geschaffen, wie sie sich die kindliche Märchenphantasie kaum menschlicher denken könnte. Der Unterschied ist wiederum nur der, dafs hier eine bewufst künstlerische Absicht vorliegt, bei der alles nur eine bildliche Bedeutung hat, während sich das Kind seine belebten Naturwesen als wirklich vorstellt. Bei solchen Gelegenheiten wird man sich auch so recht klar, mit wie vielen Bildern eine lebensvolle und

kräftige Sprache arbeitet und arbeiten mufs, da sie ohne diese niemals so eindrucksvoll ist wie mit ihnen. Und daraus erhellt weiter die grofse Bedeutung dieser Seite der Phantasie für die Pflege des Stils.

Ich gebe für ein solches weiter ausgeführtes äufserst lebendiges Bild je ein Beispiel von einem jungen Mädchen und einem Jüngling, das zugleich einige feine Differenzen zwischen dem weiblichen und männlichen reiferen Belebungstyp erkennen läfst.

Eine 18-jährige Seminaristin gibt in ihrem Aufsatz folgende eigenartige Naturbelebung:

Die See wird als dämonisches Wesen gedacht, das sich für die Untreue eines Seemannes, der sich eine andere Braut geholt hat, rächt, indem sie ihn und das ganze Schiff mit samt der Besatzung versenkt und auf dem Meeresgrunde bettet. Da lesen wir: „Unter denen, die an Bord der „St. Maria" sind, ist einer, der ein paar Tage ehe sie die Ausreise angetreten, sein junges Weib über seine Schwelle geleitet! Auch er soll von ihr gehen! Er hat dem Meere, das er sich zur Braut erkoren, die Treue gebrochen und wegen der Untreue des einen mufs die ganze Besatzung mit untergehen! ... Die See wollte den Ungetreuen behalten und so trieb sie immer stärkere Seen übers Deck und trieb das hilflose Schiff hin in die Nähe einer Klippe, hob es empor und mit furchtbarem Krachen schlug es auf ... und wenn sich auch der eine, um dessentwillen die Katastrophe geschehen, mit gröfster Verzweiflung gegen die Umarmung seiner ersten Verlobten wehrte: sie war die Stärkere, sie zog ihn in die Tiefe und bereitete ihm dort das Brautbett, das er nicht mit ihr hatte teilen wollen, seit er das junge Weib sein eigen nannte." (M. 18; 7 S. [= Seminar].)

Hier drängt sich das gewählte Bild so sehr in den Vordergrund, dafs es dem tatsächlichen Vorgang, den es doch nur beleben sollte, allen Wirklichkeitscharakter nimmt. Ist schon das Hauptmotiv, der Treuebruch des Seemanns, ein Thema, das sich erst der reifere Jugendliche zum Gegenstand eines freien Aufsatzes wählen würde, so ist auch das bis in Einzelheiten hinein poetisch durchgeführte Bild durchaus ein Produkt dieser höheren geistigen Stufe. Als weiblich erkennen wir vor allem die gefühlvolle, zarte Behandlung des Themas und das Wohlgefallen an einer abgerundeten, weichen Sprache. Wie ganz anders die allegorischen Bilder männlicher Jugendlicher. Ich wähle eine Darstellung des Todes, dieses unheimlichen und darum vom Jüngling bevorzugten Wesens.

Nur vom Monde bemerkt schleicht er sich in das Zimmer des Sterbenden und würgt ihn, bis das Leben entweicht. Es heifst da:

„Auf einmal fing es in der Brust des Menschen an zu rasseln und zu röcheln, es klang so schauerlich durch den stillen Raum, so eisig. — „Ruf

mir den Pastor", brachte er mühsam hervor. Drunten hielt ein Reiter auf schwarzem Pferde, in einem roten Mantel eingehüllt. Jetzt sprang er ab, schwang eine Sense und haspelte sich mit den knochigen Fingern am Regenrohr herauf. Angst packte mich! Scheu floh ich in einen Mauerspalt. Da, — der Mann stiefs das Fenster auf, — darin war er. — „Hilfe, helft, ich fühls, er naht," röchelte der Kranke ..." (Kn. 16; 9 H.)

Gewifs wird sich auch manches Kind schon den Tod als Sensenmann und Totengerippe mit flatterndem Mantel vorstellen. Aber es verwendet eine solche Vorstellung noch nicht in poetischer Absicht, motiviert nicht sein Erscheinen aus der Fieberphantasie des Sterbenden heraus, läfst ihn nicht wie einen Geist auf der Bühne, in der Nähe des Sterbenden auftreten. Indem der reifere Jugendliche dies tut, schafft er die Allegorie, also eine Gestalt, die wohl konkret vorstellbar, aber nur von begrifflicher Bedeutung sein soll.

Dabei ist die Kunst, die die reiferen Jugendlichen anwenden, keine kalte, an objektive Schönheitsnormen gebundene Disziplin, sondern wie auch die letzten Beispiele zeigten, voll persönlichen warmen Lebens, in dem jugendlicher Überschwang, jugendliche Gefühle und Gedanken nach Ausdruck ringen.

Die Naturbelebung, verrät ein gesteigertes feines Verstehen des Menschlichen. Die ganze Erscheinung eines so belebten Naturwesens ist gleichsam in Poesie getaucht, Ausdruck und Sprache sind wohllautend und bisweilen nicht ohne Rhythmus und Malerei. Hier erst bemerken wir, wie Gefühl und Verständnis für das ästhetisch Bedeutsame erwachen und reale Vorgänge poetisch vermenschlichen. Hier gewinnt auch erst die Darstellung einen bestimmten, den erzählten und geschilderten Vorgängen angemessenen Charakter; sei es dafs sie epische Breite, dramatische Bewegung, lyrisch gefühlvolle Weise, pathetischen Schwung oder sonstige Formen, einseitig bevorzugt oder in seltsamer Mischung darbietet.

„Meine Strahlen schwankten unruhig auf den aufgeregten Wellen des Atlantischen Ozeans auf und ab. Vergeblich bat ich den Wind, der eilig und eisig daherfegte, doch sein Zürnen zu dämpfen. Aber er antwortete nicht, schnob mir nur seinen kalten Atem ins Gesicht und raste weiter. Ich kannte den schlimmen Gesellen nur zu gut, um genau zu wissen, dafs ihm heute noch ein Opfer fallen würde; denn die immer gröfser und stärker werdenden Schiffe der Menschlein. die es wagten, ihm zu trotzen, hatten seinen rasch auflodernden Grimm wieder einmal entfacht ... Der Wind hatte wohl eingesehen, dafs er Bundesgenossen brauche, wenn er gegen die „Titanic" etwas ausrichten wolle. Die hatte er leicht gefunden.

Der Nebel, sein bester Freund, hatte ihm den Rat gegeben, die Eisberge zusammen zu treiben. So hatte der Wind denn den gröfsten, den er nur finden konnte, mit vieler Mühe vor sich hergetrieben, gerade in die Fahrtrichtung des Schiffes.“ (M. 18; 1 H.)

Beliebt sind neben solchen pathetischen Schilderungen auch Belebungen anmutig-idyllischen Charakters besonders bei jungen Mädchen.

„Die Sterne lachten so, dafs unten auf der Erde im Heidehof ein Junge mit Schwärmeraugen sich wunderte über das plötzliche starke Zwinkern der kleinen Sterne und das breite Lachen des Mondes.“ (M. 16; 5 H.)

Neben der Formgebung zeigt dann auch das, was der reifere Jugendliche inhaltlich gibt, durchaus eigene Art und eigene Züge.

Eine gewisse Vorliebe zur Darstellung des Zuständlichen und mehr Nebensächlichen fanden wir auch beim Jugendlichen. Der Reifere geht darin viel weiter, indem er Betrachtungen, Willensvorgänge, Ausdrücke von Gefühlen und Wünschen in die Darstellung hineinzieht, die dem Jugendlichen noch fernliegen. Das führt uns zu einem neuen Zug dieses Belebungstypus, den ich das Psychologisieren nennen möchte. Dieses bedeutet dem schlichten Schildern der Jugendlichen gegenüber wohl einen Fortschritt, solange es darin besteht, bedeutungsvolle und charakteristische Züge eines Menschen oder eines personifizierten Wesens zur Darstellung zu bringen, dagegen wird es zu einem faden und ermüdenden Gerede, wenn es jeden kleinen Vorgang mit Erinnerung, Wiedererkennen, Wahrnehmung, Wunsch, Gefühl usw. von irgendwelcher Art bedenken zu müssen glaubt.

Aus einem Aufsatz, der dieses Psychologisieren in erfreulichem sowie in unerfreulichem Sinn recht klar zur Anschauung bringt und daher zugleich ein treffendes Beispiel für diesen Belebungstyp des reiferen Jugendlichen bildet, sei folgendes wiedergegeben:

... „da die Vorhänge dicht zugezogen sind, kann der Mond nicht in das Zimmer hineinsehen. Er will auch gar nicht, denn es sind meistens Krankenstuben voll grofser Schmerzen und Herzensangst, er kann ihnen ja doch nicht helfen, er gleitet nur sanft mit seinem Strahl an den Vorhängen vorüber und wünscht ihnen alles Gute. Plötzlich wird von einem Fenster, das auch erleuchtet war und an dem sein Strahl gerade diskret vorbeihuschen wollte, der Vorhang weggezogen. Ein Mädchen blickt heraus uud dem Mond gerade ins Gesicht. Sie sieht ein bischen sehnsüchtig zu ihm auf. „Natürlich ist das Mädchen verliebt“ denkt der Mond, und will über diesen Fall, der ihm genugsam bekannt ist, gleichgültig hinweggehen; da öffnen sich plötzlich die Lippen und sie fragt: „Verehrter Herr Mond, könnten Sie mir nicht bei meinen Schul-

arbeiten helfen? Ich kann keinen Schlufs finden für meinen Aufsatz, geben Sie mir doch einen guten Gedanken.“ Der Mond ist erstaunt, er weifs nichts von Aufsätzen, sein Beruf besteht darin, den Menschen Licht zu bringen im Dunkel der Nacht. Er sieht sich das Menschenkind genauer an, das diese merkwürdige Forderung an ihn stellt und nun erkennt er ein bekanntes Gesicht. Es ist ja seine kleine Freundin, die ihn immer so freundlich grüfst, wenn sie auf ihren Spaziergängen ihn nachmittags zuerst sieht. Und heute vor einigen Tagen; er erinnert sich dessen noch genau, als er als ganz feine Sichel am Horizonte aufging, hatte sie auch solch ein komisches Ansinnen, er solle ihr einen Wunsch erfüllen, verlangte sie und machte drei Knixe, den Wunsch, den sie jetzt im Herzen hegte. Der alte Mond hatte natürlich keine Ahnung, was für ein Wunsch das war, er konnte ihn darum auch nicht erfüllen, und jetzt verlangte sie schon wieder etwas von ihm. Er fühlt sich aber doch geschmeichelt und lächelt sie darum jetzt so gütig an, dafs sie mitlachen mufs[1] ...“ (M. 18; 3 S.)

Zu der neuartigen Formgebung und zu der sonstigen Bereicherung, die der Belebungstyp des Reiferen gegenüber dem des Jugendlichen gewinnt, kommt nun noch ein drittes Merkmal hinzu, das ihm mehr als die bisher behandelten einen gröfseren Wert gegenüber den Typen früherer Stufen gewährleistet. Es ist das eine Vermenschlichung und Belebung feinerer Art, als wir sie bei Kind und Jugendlichen fanden, die ich kurz Beseelung nennen möchte. In welchem Verhältnis diese Beseelung zu den früheren Stufen der Phantasiebelebung steht und was sie selbst bedeutet, ergibt ein kurzer Blick auf diese Perioden.

Wenn sich die kindliche Phantasie im Aufsatz vor allem die Aufgabe stellt, in eine kleine Welt lebloser Dinge oder Tiere menschliche Verhältnisse hineinzuschaffen und zu dichten, so tritt dieses Schaffen immer mehr hinter einer anderen Tätigkeit zurück, die ihm jedoch verwandt ist, nämlich dem Versuch Menschentypen zu geben, zu charakterisieren und menschlich Individuelles darzustellen. Wir haben hier eine gewisse Parallele, wenn wir die Entwicklung des Zeichnens betrachten. Wie das Kind mit Vorliebe das, was mit dem Menschen zusammenhängt und den Menschen selbst zuerst zeichnet, so tragen auch die ersten literarischen Phantasieprodukte, wenn man so sagen darf vor allem menschliche Züge. Aber so wie vom kindlichen Zeichner nicht etwa individuelle, charakteristische Formen wiedergegeben sondern lediglich Wissensmerkmale schematisch zu Papier

[1] Die besonders als Beispiel für das Psychologisieren dienenden Stellen sind von mir gesperrt.

gebracht werden, so sind auch die ersten Menschen in den literarischen Produkten im wesentlichen Schemen und nur durch die Verbindung mit leblosen Dingen oder Tieren erhalten sie einen individuellen Ausdruck. Wird einmal ein Mensch dargestellt, der Kapitän, der Steuermann, die Matrosen, der Schüler, der mit seinen Schularbeiten nicht zustandekommt usf., so ist das lediglich eine Konstruktion, die fast nie aus Beobachtung oder Erfahrung entnommene individuelle Züge an sich trägt, sondern einfach aus dem Thema gewonnen wird. Anders beim Jugendlichen. Dieser macht uns in seinen Aufsätzen wenigstens eine Reihe von Einzelzügen namhaft. Zum gröfsten Teil sind es aber recht äufserliche Dinge, die mit Vorliebe genannt werden: Das Aussehen, die Haltung und wie sich die Personen in den einzelnen Situationen geben, wird geschildert: „Mit geröteten Wangen", sitzt der Schüler da, „über seine Arbeit gebeugt", „die Lippen bewegen sich", „er hält Selbstgespräche", „kaut am Federhalter", „gähnt", „wirft seinen Blick auf die Uhr", „setzt sich seufzend wieder an die Arbeit", „murmelt vor sich hin", „schimpft auf sich, auf die Arbeit und auf andere" usf. Aber all dieses Äufserliche trägt doch immer schon den Charakter des Individuellen an sich, das den Phantasiepersonen unterer Stufen abgeht. Sind die kindlichen Phantasiewesen im Grunde nur Dinge, die ganz äufserlich menschliche Art und menschliches Wesen angenommen haben und fehlt auch denen der Jugendlichen noch die Innerlichkeit und Seele, so beginnt der reifere Jugendliche Menschen voll Leben und Wirklichkeit zu gestalten.

Dafs die Eigenart und poetische Auffassung vom Monde eine solche Darstellung nicht zuliefs, fühlt der reifere Jugendliche wohl. Daher müssen wir die Menschen, die er schafft, in den Aufsätzen über das Krankenlager, das Wandervogellager und den Schüler suchen. Hier konnte er mit seiner Phantasie Wesen erschaffen, wie er sie aus seiner Lektüre kannte und darin erblickte er eine wichtige Aufgabe, während für die meisten Jugendlichen, die sich wie die Kinder mit einer Charakteristik von Mond und Roland begnügen, ein solches Problem noch nicht zu existieren scheint. Bei der überwiegenden Mehrzahl bleibt der Mensch, den sie in ihren Arbeiten vorführen, ein seelenloses Schattenbild ohne körperliches und geistiges Leben, in dieser Hinsicht kaum verschieden von dem Menschen des Kindes.

Freilich auch der Mensch des reiferen Jugendlichen zeigt

vielfache Beschränkung und innere Armut; aber er lebt doch vor unserem inneren Auge; wir haben ihn greifbar vor uns, hören ihn reden, und fühlen ihn als lebendes Wesen, nicht als einen Homunkulus, dem alle Lebensäufserungen nur angezaubert, angedichtet oder wie bei dem Schüler mit den Schularbeiten in zu durchsichtiger Weise aus eigenem Erleben zugeschoben werden.

Eine Schar eigenartiger Leute zieht da vor uns vorbei: Das jugendliche Mädchen bildet mit Vorliebe Jünglinge und der Jüngling weibliche Wesen. Die Jünglinge sind nachdenklich, reflektierend, sentimental, durchaus nicht kraftvolle, männlichstarke Erscheinungen. Sie sind nicht den weiblichen Idealen entnommen, sondern Stimmungen, in denen sich das Thema und die Gedanken des Themas bewegen: Da ist der Schüler, der über den Aufsatz brütet, eine unerhörte Zumutung darin sieht, dafs er solche Themen bearbeiten mufs und den Schulmeister schulmeistern will, dann der blasse Kranke, der schwärmerisch und mit Tränen im Auge dem Monde von der Sonne vorträumt, um nur einige wenige aus der reichen Fülle der Menschentypen zu nennen. —

Wir sind also hier an einer Stufe angelangt, wo es der Phantasie gelingt, Menschen bestimmter Kategorien — der Kreis ist vermutlich recht eng — in ihren Eigenheiten und Charakterzügen selbst zu bilden.

Der weite Weg von der primitiven Mondbelebung bis zu dichterischer Menschenschöpfung wird von dem begabten Kinde in 6—8 Jahren zurückgelegt. Schon an diesem einen Beispiel kann man ermessen, welch reichen und kräftigen Wachstums die Phantasie der Jugendlichen fähig ist. Aufgabe des Unterrichtes wird es sein, sich dessen mehr und mehr bewufst zu werden und die Schüler bewufst und systematisch von dem lebens- und schaffensfrohen Phantasietyp der Kindheit zu dem das Menschenwesen und — sein immer tiefer und wahrer erfassenden Typ des reiferen Jugendalters hinaufzuführen. Das Produzieren und Schaffenlassen wird für uns am Anfang stehen; daran schliefst sich eine mehr kritische Arbeit des Jugendalters, und dem reiferen Jugendlichen wird es vorbehalten bleiben, in die innere Werkstätte des Menschengeistes und Menschentums mit eigener Beobachtung, Überlegung und Einfühlung einzudringen.

Sechstes Kapitel.

Das Verichlichen.

Für einen bedeutenden Teil der kindlichen Phantasiearbeit überhaupt ist die wichtigste Grundlage: Das persönliche Erleben. Wer selbst nicht viel innerlich erlebt, der vermag auch nicht Situationen und Ereignisse, die er gar nicht erlebt hat, so zu beleben und lebendig darzustellen, als ob er sie miterlebt hätte.

Nun sind die meisten Erzählungen und Berichte, die wir von den Schülern fordern, nicht Darstellungen eigener, sondern fremder Erlebnisse. Eine der wichtigsten deutschen Stilübungen in den unteren Klassen besteht in solchen Nacherzählungen. Da aber jedes Ereignis im Munde eines Nichtbeteiligten an Farbe, Leben und Frische verliert, so frägt es sich, ob hier nicht eine Art Ersatz geschaffen werden kann. Dies ist in der Tat möglich und geschieht mit Hilfe der Phantasie.

Da das Kind bei Spiel und Beschäftigung, ja bei allem, was es vornimmt und was mit ihm geschieht, sehr lebhaft erlebt und so seine Erlebnisfähigkeit eine sehr grofse ist, so vermag bei ihm die Phantasie sein „Ich" in viele Vorgänge, Ereignisse, Umstände, denen es an sich völlig fernsteht, hineinzuführen und so an ihnen teilnehmen zu lassen, als ob es in Wirklichkeit daran beteiligt wäre.

Es soll die Fähigkeit der Phantasie, vermöge der sie das Ich mit Vorstellungskomplexen verbindet und verschmilzt, die ursprünglich diese Beziehung nicht haben, und sie dadurch in eigenartiger Weise belebt, „Verichlichen" genannt werden. Formal würde dieses Verichlichen dann heifsen, wenn es sich dabei nur um eine allgemeine Verbindung des Ich mit jenen Vorstellungsganzen handelt, inhaltlich, wenn Züge aus der Wesensart des Ich in sie hineingetragen werden. Vom Vermenschlichen unterscheidet sich aber das Verichlichen dadurch,

dafs die Phantasie bei ersterem ihren Stoff aus der objektiven Welt bei letzterem aus dem eigenen Ich — dem empirischen und intelligiblen Subjekt der inneren Wahrnehmung — entnimmt, woraus sich ergibt, dafs der Unterschied nicht psychologisch, sondern logisch begründet ist. Zuerst einige Bemerkungen über das formale Verichlichen.

Ereignisse, von denen das Kind nur hört oder liest, werden bei dieser Tätigkeit der Phantasie zu solchen, die es gleichsam selbst erlebt, Dinge, die nur objektiv und begrifflich bestimmt sind, erhalten eigene Formen, Eigenschaften und eigenes Aussehen, die ihnen ohne den subjektiven Standpunkt des Beschauers nicht zukommen. Schon durch ein einfaches Mittel gelingt es, die Kinder zu einer solchen lebendigen Auffassung und Darstellung fremder Dinge und Ereignisse zu bringen.

Wenn wir ihnen gestatten, Erlebnisse anderer Menschen in mündlichem Vortrag oder im Aufsatz in der ersten Person zu erzählen oder sie dramatisch als eigene Erlebnisse darzustellen, so bemerken wir sofort, wie das formale Verichlichen einsetzt und aus einer sonst vielleicht sehr trockenen und einförmigen Geschichte gleichsam ein Selbsterlebnis schafft. Die Phantasie des Kindes, die bei der Erzählung in dritter Person in der inneren Anschauung und Sprache gewisse Hemmungen verspürt und nicht ungestört arbeitet, ist sofort willig und bereit, ihr Bestes zu geben, wenn das eigene Ich in den Mittelpunkt ihres Schaffens kommt; sie mufs schon weiter fortgeschritten sein, wenn sie fremde Erlebnisse als fremde so lebendig darstellen soll, als wenn es eigene wären. Wir müssen also dem Kinde die „Ichform“ noch zugestehen. Es mufs eine Zeppelinfahrt nach Helgoland, einen Flug über Paris, eine Autofahrt usw. so erzählen dürfen, als wenn es selbst Führer und Ausführender gewesen wäre. Wir müssen ihm gestatten, Situationen, die es in seine Erlebnissphäre aufzunehmen vermag, die es wie ein Selbsterlebnis auffassen kann, im freien Aufsatz zu behandeln, selbständig zu dramatisieren und in freier Weise zur Aufführung zu bringen. Hat es eine fesselnde Geschichte voll Handlung, Anschauung und Leben gelesen, so wird diese in seinen Niederschriften und Aufführungen zu neuem eigenartigen Leben erwachen, wenn wir sein „Ich“ als einen schöpferisch gestaltenden Mittelpunkt hineinsetzen. Erst später wird in der Regel die Fähigkeit herauswachsen,

derartige Episoden objektiv ohne Einmengung des Ich ebenso lebendig schriftlich darzustellen.

Die Art wie das Kind Erlebnisse, die es gar nicht selbst gehabt hat, als seine eigenen darstellt, ist natürlich sehr verschieden. Indem wie hier von dem Dramatisieren — einer im übrigen vorzüglichen Phantasie- und Sprachübung — absehen, wollen wir zunächst den phantasiearmen und dann den phantasievollen Ich-Aufsatz ins Auge fassen.

Man hat bisher oft Themen gegeben mit sogenannter Standpunktsveränderung, die der Form nach mit unseren Ich-Aufsätzen übereinstimmen: MUCIUS SCAEVOLA erzählt seine Erlebnisse bei PORSENNA usw. Aber das Resultat war meist wenig erfreulich, und warum? Weil sich diese Erzählungen für die Kinder mit zu wenig Erleben, innerem Schauen, Einzelsehen umkleideten. Es ist dann eigentlich keine Phantasietätigkeit, die sie dabei entfalten, sondern nur ein sozusagen grammatisches Verfahren, ein äufserliches Versetzen der 3. Person in die erste.

Ähnlich ist es mit den bekannten Reiseaufsätzen, bei denen irgendein Reiseziel in fernen Landen gesetzt wird und man von den Schülern verlangt, dafs sie an der Hand der Karte und unter Berücksichtigung dessen, was in der Geographiestunde durchgenommen wurde, in einem Aufsatz eine Reisebeschreibung geben. Von der Ledernheit und Dürre der meisten dieser Arbeiten kann man sich nicht so leicht einen Begriff machen, wenn man nicht einmal selbst ein derartiges Machwerk gelesen hat. Nur dann, wenn ein bestimmter Erlebnisstoff von den zu bereisenden Gebieten vorliegt, wenn z. B. eine Elefantenjagd oder ähnliches für eine Reise in Indien zur Verfügung steht, dann kann auch ein solches Thema reiz- und phantasievoll behandelt werden. Die Schüler zeigen dann ihre Kunst darin, dafs sie die ihnen bekannte Erzählung in geschickter und wirksamer Weise mit einigen Varianten, für deren Richtigkeit sie aber verantwortlich sind, in ihren geographischen Aufsatz einflechten. Überhaupt gelingt — und damit kommen wir zu den phantasiereichen Aufsätzen — erfahrungsgemäfs ein in erster Person erzähltes erdichtetes Erlebnis am besten, wenn eine Episode oder Erzählung zugrunde gelegt ist, die der Betreffende in ähnlicher Form schon öfters, jedesmal aber mit gröfstem Interesse gehört oder gelesen hat.

Erlebnisse eines Flugzeuges.

Es war ein herrlicher Morgen. Die Sonne stand eben über den Bergen, und die Vögel tummelten sich in den Lüften oder liefsen ihr Lied auf einem Aste hören. Man sollte nicht glauben, dafs blutiger Krieg hier die stille Landschaft zu einem Schlachtfelde machte. Es war eben 7 Uhr, als ich den Befehl erhielt, mit meiner guten Taube einen Flug über Paris zu machen, und mir die feindliche Stellung anzusehen. Mit mir sollte auch noch der Major von Kettler, um Bomben abzuwerfen. So machten wir uns zur Abfahrt bereit. Ich untersuchte noch einmal meinen Motor und machte den Benzinkessel ganz voll, wonach wir aufstiegen.

„Hoffentlich wird ihr neuer Motor was leisten," sagte der Major. „Ich hoffe stark," erwiderte ich, und damit war das Gespräch zu Ende; denn der Luftdruck und Wind liefs alle Laute verstummen. Schon schwebten wir in achthundert Meter Höhe, und die Zelte der Soldaten und andere Flieger unten erschienen so klein wie ein Stecknadelkopf. Da plötzlich befinden wir uns in einem Wolkenmeer und können nichts als weifsen Dunst sehen ..." (Kn. 11; 7 H.)

Der Verfasser bemüht sich hier offenbar, durch die Art der Darstellung zu wirken. Bald malt er ein anmutig-freundliches Bild, bald läfst er uns die Situation miterleben und fesselt uns dann wieder durch eine mit wenig Worten geschaffene lebendige Szene.

Bisweilen wird bei einer solchen Fahrt im Flugzeug oder Zeppelin auch das Hauptgewicht auf das Schauen und innere Wahrnehmen gelegt. Der Schüler verfolgt dann mit der Kraft seiner Phantasie das Einsteigen, die Vorgänge bei der Abfahrt, das Bild, das sich von dem aufsteigenden Ballon aus bietet, den Abstieg bis zur Landung. Es sind natürlich nur äufsere Momente, die er dabei festhält, er schildert also Dinge, die nur etwas Wissen und Erfahrung verlangen. Immerhin ist nicht zu verkennen, dafs wenn auch nur im geringen Mafse, die Phantasie dabei tätig ist. Die Gröfse und Majestät des Luftschiffes, die Gestaltveränderung der Menschen beim Aufstieg, der Silberstreifen des Flusses, das Rauschen der See wird innerlich nur bemerkt und zum sprachlichen Ausdruck gebracht, wenn die Phantasie mit bei der Arbeit ist.

Eine Reise die mir gefällt.

„Alles ist zum Aufstieg bereit. Die Passagiere steigen ein, die Motore werden in Bewegung gesetzt und die Taue gelöst. Langsam erhebt sich der mächtige Kolofs von der Erde und schwebt majestätisch den höheren Luftregionen zu. Die Leute, welche unten den Aufstieg beobachteten werden immer kleiner und verschwinden zuletzt ganz unseren Blicken.

Zur Rechten und Linken sehen wir nichts als Wolken, und wenn wir unseren Blick jetzt nach unten wenden, erblicken wir tief unter uns die Weser. Sie schlängelt sich durch das Land, und erscheint uns als ein silbernes Band. Wir waren jetzt so hoch gekommen, dafs von der Erde kein Laut zu unserm Ohr drang, nur das eintönige Brummen der Propeller, und das Arbeiten der Motore vernahmen wir. Die Häuser der Dörfer und Städte, die wir auf unserer Fahrt antrafen, erschienen uns als kleine Streichholzschachteln, die ein kleines Kind zum spielen aufgestellt hat. So mochten wir wohl eine gute Stunde geflogen haben, da hörten wir unter uns ein Brausen und Tosen und gewahrten zu unserer gröfsten Verwunderung, dafs wir uns über der Nordsee befanden, die uns ihren Morgengrufs entgegensandte. Jetzt näherten wir uns immer mehr unserem Ziele. Schon nach kurzer Fahrt bemerkten wir, dafs wir fielen, und plötzlich tauchte vor unseren Blicken ein dunkler Schatten auf, der sich rasch vergröfserte. Es ist Helgoland, unser Reiseziel. Jetzt fallen wir immer mehr, und schliefslich schweben wir über der Insel ..." (Kn. 13; 2 V.)

Einen kleinen Schritt weiter bedeutet es, wenn das Auftreten der 1. Person durch eine Einleitung motiviert wird. Es kann da z. B. vorher erzählt werden, dafs der Flieger, Dragoner, Offizier, usw. der von seinen Erlebnissen späterhin in 1. Person berichtet, den Befehl erhalten hatte, einen ausführlichen Bericht für den Armeeführer auszuarbeiten usw.

Einen solchen Fortschritt zeigt beispielsweise folgende Einleitung:

Eine Erkundigungsfahrt im Auto.

Ein Feldpostbrief.

„Leutnant M. hatte beim Kriegsausbruch sein neues Mercedes-Auto zur Verfügung gestellt. Da erhielt er eines Morgens einen Brief von der Militärbehörde, sein Auto könne gut gebraucht werden, und ob er es nicht selber fahren wolle. Gern war er bereit.

Schon nach kurzer Zeit schrieb er von der französischen Grenze folgenden Brief an seine Mutter:

Ein Dorf in den Vogesen.

Liebe Mutter!

Von Donnerstag auf Freitag habe ich eine interessante Patrouille mitgemacht. Donnerstag Abend, als sich unser Regiment schon zur Ruhe gelegt hatte, erhielt ich Befehl, meinen Mercedes für die Nacht bereit zu halten ..." (Kn. 11; 11 H.)

Die Gefahr, dafs die Behandlung von Ich-Themen — wie man öfter gesagt hat — die Schüler zu innerer Unwahrheit erzieht, besteht für die Kindheitsstufe noch nicht. Denn wenn in einem Thema „Wie ich über Lüttich Bomben warf", „Auf Vorposten in Flandern" usf. das Kind damit, dafs es in der

ersten Person schreibt, sich selbst zum Helden stempelt, so sagt es damit keineswegs, dafs es sich selbst als dieser Held vorkommt und noch ferner liegt ihm der Gedanke, dafs es vielleicht selbst schon zu ähnlichen Taten, wie es sie da von sich erzählt, fähig wäre. Vielmehr ist das Ich nur das Mittel, das es dem Kinde überhaupt ermöglicht, eine Heldentat, eine Episode oder sonstige Erzählung lebendig und fliefsend zur Darstellung zu bringen. Der Held der Erzählung ist aber wie z. B. bei dem Bombenwerfen über Lüttich nicht das erzählende Ich, sondern jener Unteroffizier, von dessen Heldentaten es gelesen hat. Und der Flieger, der mehrere feindliche Flugzeuge zum Absturz bringt, ist vielleicht kein ganz bestimmter, wohl aber irgendeiner von den vielen deutschen Fliegern, die an der Front sind. Nichts liegt dem Kinde ferner als sich selbst zu verherrlichen. Ganz im Gegenteil: In dem „Ich" von dem es erzählt, verherrlicht es irgendeinen fernen Helden, zu dem es keinerlei Beziehung hat und zu dem es nur in seiner Phantasie in tiefer Verehrung und rückhaltloser Bewunderung aufschaut. Die einzige Folge, die diese Phantasie für sein Willensleben haben könnte, wäre etwa der Wunsch, jenen Helden zu sehen und näheres von ihm zu hören. Daher wird man die Stoffgebiete für Ich-Themen bei Kindern nur soweit begrenzen, als man für ihre Nacherzählungen bestimmte Grenzen setzt.

Anders ist es bei den Ich-Themen für Jugendliche. Da für sie die Ich-Form eine ganz andere Bedeutung hat wie beim Kinde, indem hier in der Tat der Inhalt der Erzählung auf das engste mit dem Erzähler selbst verknüpft wird, so ist zu befürchten, dafs eine solche Phantasiearbeit von nachteiligen Folgen für den jugendlichen Geist wird. Auch erscheint es uns dem blutigen Ernst und der Gröfse all der kriegerischen Einzeltaten nicht angemessen, den Jugendlichen sich in ein solches Heldentum, von dem er kaum etwas ahnt, viel weniger etwas Wahres zu schreiben vermag, hineinsteigern zu lassen.[1] Dagegen gestehen wir dem Kinde die Ich-Form für die freie Nacherzählung mit demselben Rechte zu, wie wir ihm eine schriftliche Ausdrucksform gestatten, die wir bei dem Jugendlichen nicht mehr gut heifsen. Was an sich betrachtet eine vorübergehende Erscheinung und ein Mangel bedeutet, erscheint als Glied einer gesunden Entwicklung notwendig.

[1] Mit Recht weist W. Hofstaetter *ZDUnterr* 1915 XII. S. 800 darauf hin.

Wir haben eine grofse Zahl von Ich-Aufsätzen, die von 14 jährigen und älteren Schülern verfafst sind und doch ihrem wesentlichen Charakter nach durchaus der Kindheitsstufe angehören. Die einzigen Unterschiede sind dabei oft nur die, dafs sehr viel mehr tatsächliche Angaben gemacht werden und so der Aufsatz an Länge gewonnen hat und dann, dafs eine einmal ins Auge gefafste Situation viel breiter und ausgiebiger behandelt wird, ohne dafs sie dadurch gerade fesselnder und lesbarer würde. Im übrigen ist es dieselbe naive Art, in der auf Grund eines doch nur sehr mangelhaften Wissens von Dingen und Ereignissen erzählt wird, die dem Erzähler fremd sind. Das gröfsere Wissen, das hier der ältere Schüler dem jüngeren gegenüber an den Tag legt, vermag nicht den Mangel an wirklichem Kennen zu ersetzen. Höher steht uns da schon eine Arbeit, in der sich — wie in obiger von dem Fluge über Paris — weniger Wissen aber um so mehr innere Teilnahme und inneres Miterleben kundgibt.

Im Jugendalter verschwindet das formale Verichlichen aus den freien Aufsätzen. Um ein Ereignis, eine Handlung, eine Situation lebendig zu erfassen und darzustellen, braucht der Jugendliche nicht mehr die Beziehung, die er zwischen sich und äufseren Dingen und Vorgängen herstellt, durch die Ich-Form auszudrücken. Kraft seiner erstarkten Anschauung und gröfseren Weite und Reife seines geistigen Horizontes schafft er, wie wir sehen werden, mit anderen Mitteln lebensvolle Bilder auch aus einem spröden, ja vielleicht recht lückenhaften und vorstellungsarmen Stoff.

Dagegen tritt an Stelle des formalen Verichlichens, das eine gute Vorschule für jede Art lebendiger Darstellung werden kann, im freien Aufsatz des Jugendlichen ein inhaltliches Verichlichen, das keine besondere Pflege oder Förderung verdient. Während das formale Verichlichen den Inhalt einer Erzählung nicht wesentlich verändert — die verichlichte Erzählung kann dem Inhalt nach dieselbe Nacherzählung bleiben, die sie in dritter Person gewesen war — schafft das inhaltliche Verichlichen neue Momente, Handlungen, Gedanken, Gefühle zu dem Gegebenen hinzu, die dem eigenen Wesen, dem eigenen Wollen, Fühlen, Denken entnommen sind. Vereinzelt fand sich ein solches inhaltliches Verichlichen auch im Kinderaufsatz. Ich erinnere daran, wie dem Mond von einem Knaben der Wunsch an einer Dampfpfeife zu ziehen, von einem Mädchen der Wunsch zu tanzen angedichtet

wurde. Demgegenüber haben wir es beim Jugendlichen mit einer recht beliebten Erscheinung in seinen Aufsätzen zu tun. Mit Bedauern müssen wir aber feststellen, dafs bei diesem Verichlichen nicht erhabene Gedanken, ein grofses Erleben und Miterleben gewaltig erschütternder Ereignisse, sondern mit besonderer Vorliebe die kleinen Ich-Erlebnisse, Gedanken und Wünsche des Alltags, der Phantasie den Stoff zum Verichlichen geben.

Eigenartig ist, wie viele charakteristische Züge des Jugendalters gerade nach der wenig erfreulichen Seite hin, sich in den Aufsätzen dieser Periode vorfinden. Wie sie sich selbst geben, so stellen diese Jugendlichen mit Vorliebe ihre Personen dar. Sie fühlen sich als etwas Besonderes, ihr Benehmen hat etwas Gekünsteltes, Angenommenes, Gesuchtes — so auch die Menschen, die sie darstellen. Selbst unscheinbare Bemerkungen deuten dabei schon auf die Eigenart des Verfassers. Wenn man von dem „in wohliger Ruhe auf dem Sofa liegenden Knaben“ liest, glaubt man da nicht den 17 jährigen Verfasser selbst zu sehen, wie er sich mit Wohlgefallen auf Bank und Stühlen herumrekelt? Und wie gern wird behandelt, wie Mutter, Vater, kleiner Bruder und andere sich in dieser Zeit zu dem „unverstandenen Jüngling“ verhalten. Das Thema von dem Schüler gab dazu erwünschte Gelegenheit.

Dieses Objektivieren von Zügen der eigenen Persönlichkeit, von Gedanken und Gefühlen, die im Jugendalter erwachen, wird mit noch gröfserer Vorliebe als vom Jüngling im reiferen Jugendalter vom jungen Mädchen in unseren Aufsätzen ausgeführt. Wir erhalten da den Typus des zur Jungfrau erwachenden Menschen, dem die innere und äufsere Welt mit einem Schlage wie verwandelt erscheint, der sich den neuen seelischen Erschütterungen hingibt und sein Selbst der seelenverwandten Freundin offenbart.

„Viele Wandervögel hatten den Hut abgenommen und liefsen den leisen Wind mit ihren wirren Haaren spielen. Sie gingen paarweise und in grofsen Abständen, als hätte die tiefe Stille und die Dunkelheit ihnen alles Gesellige genommen. Die fröhliche Gemeinschaft von Wandergefährten war der persönlichen Freundschaft gewichen; deshalb gingen sie zu zweien, und jeder vergafs die andern und lebte ganz sich selbst. Was sie sprachen, war eigenstes, innerstes Erleben, das sie ohne Scheu jetzt enthüllten, und dem sie nachspürten wie etwas Neuem und Fremden. Von Zeit zu Zeit sahen sie auf und sahen mit Staunen auf die Gegend, die sie schon oft

durchwandert hatten und die ihnen nun so fremd und unwirklich erschien. Ich folgte ihnen eine Weile und lauschte ihren Gesprächen. Es war verwunderlich, über was für Fragen sich die Mädchen den Kopf zerbrachen! Aber es war nicht immer leicht zu folgen ..." (M. 19; 1 H.)

Selten sprechen Kinder von Gefühlen; nur das Mitleid und sonstige dem Kinde aus Erfahrung wohlbekannte im Alltag oft genannte Gefühle werden dem Monde zugesprochen. Zeigt schon das Jugendalter hier einen kleinen Fortschritt, so kennt der reifere Jugendliche schon eine Reihe von Gefühlen und gefühlsbetonten Gedanken, die zeigen, dafs Blick und Verständnis für innere Vorgänge sehr gewonnen hat. Der Mond sieht nicht blofs die grausigen Ereignisse auf dem Meere; er äufsert auch Gefühle von Empörung, Trauer, Schmerz, Kummer, Hoffnung. Und als er bemerkt, dafs die Schiffbrüchigen bei seinem Anblick Mut fassen, ist er glücklich. Es versöhnt ihn diese Beobachtung „wieder etwas mit seinem Schicksal", das „ihm das traurige Los" beschieden hat, „alles Unglück ansehen zu müssen und nicht helfen zu können". (Kn. 17; 5 H.)

Hierher gehört auch die kritisch-gefühlsmäfsige Betrachtung, die reifere Jugendliche anstellen. Sie kritisieren, sie karikieren und sind — besonders gilt das von den Mädchen — bisweilen moquant, und daher müssen sich auch die Phantasiegestalten, die sie schaffen, entsprechend verhalten. Es wird vom „Schüler" auf die „langweilige Mathematik" geschimpft, auf „verrückte" Aufsatzthemen usw.

„Da wurden die Vorhänge aufgerissen und das Fenster aufgestofsen. „Zum Verzweifeln", hörte ich den jungen Menschen ausrufen: „Wo in aller Welt soll ich denn die Phantasie hernehmen, wenn ich keine habe." Wieder rannte er im Zimmer auf und ab. „Da kann ich ja schwarz werden, ehe ich über das alberne Thema etwas Vernünftiges schreiben kann" usw. (M. 25; 7 H.)

Dieses kritische Verhalten, das sich unter dem Deckmantel der Dichtung, ohne Zwang hervorwagt, liegt dem Kinde und Jugendlichen völlig fern. Es findet sich maniriert und übertrieben in unserem Material auch nur bei jungen Mädchen.

„Der Untergang der Titanic," ja, du lieber Gott, woher soll ein fünfzehnjähriger Sekundaner etwas von der Titanic wissen, er ist doch zum Glück nicht dabei gewesen, der arme Junge, er tat mir wirklich leid, ja, wenn ich hätte erzählen sollen, ich habe es in allen Einzelheiten mit angesehen, und wünsche es keinem Menschen, am wenigsten einem rotbäckigen Sekundaner, sich in die Szenen des Grauens hineinzudenken ... „Warum hast du denn kein anderes Thema genommen?" fragte ich ihn.

„Ach,“ knurrte er, „die anderen Themen waren ja noch verrückter, woher soll ich wissen, was der Mond sich vorige Nacht mit dem Roland erzählt hat, aufserdem war's ja stockfinster!“ Nun mufste ich doch lachen. „So, so, darüber sollt ihr Bescheid wissen, ja, ja, das war ein sehr interessantes Gespräch für vernünftige Leute, aber du hättest wohl sehr wenig davon verstanden, was der alte Herr Roland mir da erzählt hat!“ — „Ja,“ knurrte er weiter, „und krank bin ich noch nie gewesen, wie kann ich da über ein Gespräch am Krankenlager“ schreiben! ...“ (M. 19; 4 H.)

Dafs nicht allein unsere Themen daran schuld sind, dafs das Darstellen des Ich in irgendeiner Phantasiegestalt, im Jugendalter keine erfreulichen Resultate ergibt, sondern dafs dies in der Natur der Entwicklung des Jugendlichen begründet ist, verrät uns auch die psychologische Forschung dieser Entwicklungsstufe. Man leistet dem Gärungsprozefs, der sich in dieser Zeit des Sturms und Dranges in der Seele Jugendlicher abspielt, keine Dienste, wenn man ihn, statt innerlich sich vollziehen und zu Klärung und Reinheit durcharbeiten zu lassen, herausholt und unbefugten Blicken und allzufrüher kritischer Betrachtung und Beurteilung preisgibt. Mag im geheimgehaltenen Tagebuch, im Skizzenbuch und in Gedichtsammlungen dieses Allerpersönlichste nach Befreiung trachten und dabei vielleicht rascher an Gestalt und Form gewinnen, als wenn alles sich nur innerlich abspielt, die Schule, die eine Erziehung des Ich immer viel mehr in der Bildung von Geist und Wollen als der schwankenden und so mannigfaltigen subjektiven Gefühlswelt suchen und finden wird, mufs es sich versagen in diese Vorgänge einzugreifen.

So sehr es sich daher empfiehlt, das Verichlichen auf der Unterstufe in der besagten Weise zu pflegen, weil es sich dabei nicht eigentlich um ein Darstellen subjektiver Vorgänge und Eigenheiten, sondern um ein lebendiges Erfassen objektiver Verhältnisse handelt, für die beim Kinde der Weg nur durch das Ich führt, so werden wir beim Jugendlichen darauf verzichten, weil hier das Verichlichen meist ein Darstellen innerer Unreife, Schwäche und Gefühlsunklarheit bedeutet.

Siebentes Kapitel.

Bilder und Situationen im kindlichen und jugendlichen Aufsatz.

Wir haben die Aufsätze von Kindern und Jugendlichen nach zwei Seiten hin durchforscht: Die menschlichen und persönlichen Züge, welche die literarischen Phantasieerzeugnisse an sich tragen, waren der Gegenstand dieser Untersuchung.

Von der primitiven Belebung eines leblosen Dinges, eines Tieres, einer Pflanze waren wir allmählich zur künstlerischen Darstellung menschlicher Züge gelangt, von der Verichlichung fremder Erlebnisse zur Projizierung eigenen Wesens in selbstgeschaffene Individualitäten. Aber mit dieser Arbeit erschöpft sich die kindlich-jugendliche Phantasie im freien Aufsatz keineswegs. Ein anderes grofses Gebiet liegt vor uns. Das Produzieren einzelner kleiner Bilder und Situationen bis hinauf zur Schöpfung einer Geschichte oder Erzählung, die gewissen literarischen und didaktischen Anforderungen genügt.

Das Erfinden einer ganzen Erzählung steht nicht etwa am Ende dieser Entwicklung. Schon bei kleinen Schülern finden wir bisweilen die Fähigkeit, eine Erzählung aus eigener Kraft zustande zu bringen, deren Daseinsberechtigung zum mindesten vom pädagogischen Standpunkt aus anerkannt werden mufs. Ein Schaffen ohne geeignete äufsere Anregung scheint dabei mit wenig Ausnahmen kümmerlich und unfruchtbar zu sein, während es sich unter geeigneten Arbeitsbedingungen zu ungeahntem Leben entfaltet. Die Bilder, die unser Material liefert, sind naturgemäfs an Inhalt, aber auch in der Form und in ihrem Wert ganz anders beim Aufsatz über den Schiffsuntergang wie über den Wandervogel und die anderen Themen ausgefallen. Der Einflufs des Themas, also in diesem Falle, der Art der

äufseren Anregung, ist eben ein sehr beträchtlicher gewesen. So sind beispielsweise die Bilder in den Titanicaufsätzen nur selten von irgendwelchem literarischen oder sonstigen Wert, während sich in den Aufsätzen vom Wandervogel und Roland manches gelungene, in denen vom Krankenlager und vom Schüler manches besonders psychologisch bemerkenswerte Bild findet. Die Erzählung vom Schiffsuntergang, die in irgendeiner Form schon im Geiste des Kindes vorhanden war, konnte zu einer vollkommen selbständigen Phantasieschöpfung schon darum nicht werden, weil sich der Bericht vom Untergang, der den Kindern noch im Ohre lag, immer wieder vordrängte und verhinderte, dafs die Phantasie zu voller Entfaltung kam. Und wo hätte sie in diesem Fall ihren Stoff hernehmen sollen? Wenn sie zu fremden Ländern und Völkern, zu nie erlebten und gesehenen Szenen wandert, so kann sie nur mit Buchwissen oder gehörter Weisheit arbeiten; individuelle Zutaten stammen entweder aus dem kindlichen Erfahrungskreis und dienen dann gewifs nicht dazu, den objektiven Wert des Bildes zu erhöhen, oder es sind lediglich Kombinationen, die bei der kindlichen Unreife und Beschränktheit diesen Wert sogar noch herabsetzen. Sie sind also notwendigerweise wertlos. Da der 9—12jährige dies meistens fühlt oder sich dieser Schwäche gar bewufst ist, so erklärt es sich, dafs in den Titanicaufsätzen dieser Stufe sich selten einmal ein Einzelbild findet, das die Katastrophe nach irgendeiner Richtung hin weiter ausmalt und zu dem im Gedächtnis Bereitliegenden kleine Züge hinzufügt. Andere Themen, wie das Trostgespräch mit dem Mond, das vom Schüler und von Roland haben demgegenüber ganz selbständige Erzählungen hervorgerufen.

Bei dieser grofsen Abhängigkeit der Phantasiearbeit von dem gestellten Thema, dürfte es zweckmäfsig sein, die Arbeiten über ein bestimmtes Thema jeweils für sich zu behandeln und getrennt von den übrigen durch die verschiedenen Entwicklungsstufen zu verfolgen, da sonst das Typische der Phantasiearbeit auf diesem Gebiet nicht deutlich genug zu erkennen ist. Immerhin lassen sich einige allgemeine Bestimmungen über die Art des Bilderproduzierens bei Kind und Jugendlichen auch schon aus einem Überblick über das ganze Material ohne Rücksicht auf den zur Behandlung gewählten Gegenstand gewinnen.

Es fällt hier sofort auf, wie verschiedenartig von den verschiedenen Altersstufen Bilder und Situationen behandelt werden.

Das Kind gibt nur das Allernotwendigste, um immer wieder sogleich zur Handlung, zu einem Geschehen, zu eilen. Es hält sich nicht bei Betrachten des Bildes auf, in dem sich die Handlung abwickelt. Unkindlich wäre es auch, wenn es die Situation, die sich abspielt, ausführlicher schilderte als zum Begreifen der Hauptaktionen dringend notwendig ist. Ganz anders der Jugendliche: Das für die Handlung Nebensächliche, das Drum und Dran an Ort und Zeit, an inneren und äufseren Beziehungen wird von Stufe zu Stufe eingehender behandelt.

Bemerken wir also bei einem Vergleich des jugendlichen mit dem kindlichen Aufsatz, dafs im jugendlichen die Handlung mehr und mehr zurücktritt, indem sich mehr schildernde und beschreibende Partien einschieben, so kann man doch nicht behaupten, dafs die Handlung unter all den Nebensachen einschrumpft. Vielmehr wird auch sie komplizierter und reicher. Das kümmerliche Kindheitsstadium wächst eben nach allen Seiten. Die ganze Geschichte erfährt eine bedeutende Bereicherung nach der Breite, ohne dabei an Tiefe und Fortgang zu verlieren.

Das zeigt schon äufserlich der immer mehr anschwellende Umfang des Aufsatzes. Vor allem sind es die Schilderungen, die dieses quantitative Anwachsen bedingen. Der Boden ist „vom flackernden Licht einer Fackel grell beleuchtet“. Einen solchen Satz würden wir nie im Kinderaufsatz finden. Denn wenn das Kind eine Angabe über die Beleuchtung machen will, so stellt es eben diese Tatsache „der Boden war beleuchtet“ fest, verzichtet aber auf jede nähere Angabe („flackernd“ und „grell“), um diese Beleuchtung genauer zu charakterisieren. Auch würde es dem Kinde, wenn es irgendeine Tätigkeit angeben will, genügen, zu sagen, „der Knabe kommt ins Zimmer“, „er packt seine Bücher“, es würde nicht schreiben „herein stürzt der kleine Bruder“, „er packt seine Bücher im Fluge weg“ und ähnliches. Neben den neuen Angaben, die dem kindlichen Geist noch nicht zur Verfügung stehen, ist es also oft auch der Grad einer Tätigkeit der feiner — sei es gesteigert sei es vermindert und mit mehr Worten — ausgedrückt wird, je nachdem die Situation ihrem Charakter nach es zu fordern scheint. Das Kind nimmt in seiner Arbeit auf diesen Charakter noch keinerlei Rücksicht, sondern bemüht sich nur schlechthin die Tätigkeit in dem ihm geläufigen Ausdruck wiederzugeben. Kurz das Bild, das die Phantasie schafft, erhält mit zunehmendem Alter eine

Komposition, Licht und Farbenwirkung, der gegenüber das kindliche als leeres Schema erscheint.

Wir erkennen in diesen allgemeinen Feststellungen über die Phantasieentwicklung unschwer wieder, was STERN[1] über die Anschauungstadien vom kindlichen bis reiferen Jugendalter gefunden hatte. Das Substanz-, Aktions-, Relations- und Merkmalsstadium spiegelt sich deutlich in freien Aufsätzen wieder. Psychologisch bemerkenswert ist dabei, dafs die Gewinnung eines Bildes durch die Sinneswahrnehmung in den verschiedenen Entwicklungsstufen in ähnlicher Weise zu erfolgen scheint, wie bei der blofsen Phantasieerzeugung, mit anderen Worten: die Kategorien, deren sich Kind und Jugendlicher bei Erfassung äufserer Erscheinungen wie eines Bildes bedienen, sind anscheinend die nämlichen wie die, die sie anwenden, um aus dem im Geiste bereitliegenden Stoff innerlich ein anschauliches Bild zu erhalten.

Zu dem Zuwachs an objektiven Bestimmungen kommt dann endlich noch eine viel lebhaftere subjektive Stellungnahme bei den Jugendlichen hinzu. So erhält das Bild manchmal einen deutlich ausgeprägten Gefühlscharakter und spiegelt irgendwelche Gefühle des Jugendalters wieder, wovon im kindlichen Aufsatz, der überhaupt arm an Gefühlsausdrücken, noch nichts zu finden ist. Wir können da von schwärmerisch, fröhlich, humoristisch, satirisch, lyrisch, dramatisch gefärbten Bildern sprechen. „Sie gingen in Abständen, als hätte die tiefe Stille und die Dunkelheit ihnen alles Gesellige genommen.“ Niemals wird man eine derartige schwärmerische Stimmung in einem kindlichen Aufsatz ausgedrückt finden.

Nach diesen allgemeinen Bemerkungen über das Schaffen von Bildern gilt es an bestimmte Einzelbilder heranzutreten und zu untersuchen, welchen Anteil die Phantasie bei Erfinden von dieser oder jener Szene hat, ob sie das Naturbild anders behandelt als das Wandervogelbild, ein Bild aus der Krankenstube oder aus dem Heim eines Schülers anders als einen Vorgang, der sich auf hoher See abspielt usf. und von welcher Art im einzelnen hierbei ihre Tätigkeit ist.

---

[1] W. STERN, Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörsprodukt *BPsAu* **1** (3), S. 124 ff. 1904 und Differentielle Psychologie, S. 209. Dazu E. SCHRÖBLER, Die Entwicklung der Auffassungskategorien von Schulkindern. *ArGsPs* **30**, S. 1 ff. 1913; E. MEUMANN, Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik[2] **3**, 398 ff. 1914.

Achtes Kapitel.

Das Naturbild.

Beginnen wir mit dem Einzelbild, das die kindliche Phantasie im Aufsatz schafft. Da ist zunächst das Naturbild. Wir können hier nur von ersten Anfängen sprechen. Da das ästhetische Verständnis und die Beobachtung der unbelebten Natur noch bis ins dreizehnte Lebensjahr hinein[1] sehr gering ist, so ist auch nicht zu erwarten, dafs die kindlichen Aufsätze schon viele Niederschläge davon haben können. Immerhin wird doch häufig z. B. dem Gespräch des Mondes mit Roland oder der Erzählung vom Schiffsuntergang, eine kurze Schilderung, die nur die zum Verständnis der folgenden Erzählung notwendigen Angaben macht, vorausgestellt.

„Es war Nacht. Der Himmel war bedeckt, aber langsam schob sich der Mond durch die Wolken und beleuchtete gerade den Roland. Der Mond betrachtete ihn lange und endlich sagte er: ...“ (Kn. 11; 6 H.)

Solche knappe Angaben, denen jegliche Ausschmückung, jedes Eingehen auf Einzelheiten, auf Farben, Formen, Stimmungswirkung des Naturbildes fehlt, die nur das tatsächlich Vorhandene berücksichtigen, finden sich wohl gelegentlich. Sie haben auch gewisse erregende Momente, besonders wenn sie grofse Naturereignisse, einen Sturm auf dem Meere und ähnliches darstellen; dagegen ist eine Bereicherung der Angaben über das Notwendigste hinaus, ein Verweilen bei dem Naturschauspiel einer höheren Stufe vorbehalten.

Ich stelle hier die Naturschilderungen zusammen, die in 10 beliebig herausgegriffenen Sextanerarbeiten über den Schiffsuntergang vorkommen. Sie nehmen nicht einmal den zehnten

[1] Vgl. E. Meumann, Vorl. z. Einf. in die exp. Päd.[2] 1, S. 592 ff. 1911.

Teil der gesamten Arbeiten ein. Und dabei legte das Thema es doch sehr nahe, auf die Naturvorgänge einzugehen:

1. „In einem schweren Herbststurm schaukelt der Seeadler in dem tosenden und brausenden Meer. — — — Grelle Blitze erhellten den Himmel — — — Auf einmal sah man nur noch die kochende See, sie freute sich schon ihr Opfer verschlungen zu haben. — — — Hoch spritzte Schaum und Gischt auf — — — Der Sturm verwandelte sich allmählich in einen Orkan — — — Es wurde wieder Nacht, und von neuem brauste der Sturm. — — —"

2. „Die Wolken schlossen sich unter dem Monde zusammen. — — —"

3. „Die Wolken taten sich schliefslich mehr und mehr auseinander. — — Die Eisschollen lagen rings umher, die Möven flogen schon über den bald werdenden Wrack und ab und zu zeigten sich in dem kalten Weltmeer riesige Fische und Seehunde, und die anderen Bewohner des Eismeeres liefsen sich die Sonnenstrahlen auf ihren dicken Pelz scheinen. — — — und der Wind bliefs und höher und höher türmten sich die Wolken."

4. „Das Meer brauste sich und die Wellen stiegen so hoch wie ein Haus. Es wurde allmählich Nacht. — — — das Meer war sehr unruhig — — —"

In den übrigen sechs Arbeiten wird der Hergang nur erzählt ohne irgendwelche Naturschilderung.

Bisweilen wird das Naturbild von der kindlichen Märchenphantasie übersponnen:

„Vorige Nacht waren die Wolken so schwer und dicht, dafs meine Strahlen nicht durch sie scheinen konnten, trotzdem dafs mein kleiner Engel mir so geputzt hatte, konnten meine Strahlen nicht durchdringen." (M. 12; 11 V.)

oder in einem anderen Aufsatz:

„Schon in der Dämmerstunde stand der Mond am Himmel und wartete geduldig, ob der liebe Gott nicht den Befehl gab, den schwarzen Wolkenvorhang, hinter dem er sich verbarg, auseinanderzuziehen." (M. 12; 8 V.)

Je weiter wir im Alter zurückgehen, um so mehr herrscht diese Märchenphantasie und die Vermenschlichung im Naturbilde vor. So beginnt ein Zehnjähriger seine Arbeit:

„Es war eben nach Sonnenuntergang, so erzählte der Mond. Ich hatte schwer zu kämpfen, denn dichte Schneewolken waren am Himmel. Aber ich kam immer noch nicht durch. Endlich sah ich einen schwarzen Fleck. Ich arbeitete mich durch und kam auch endlich an dem Fleck an. Ich bekam endlich ein bischen frische Luft und liefs meine Strahlen nun hinunter. Bald kamen sie wieder und erzählten mir, dafs unten ein grofses Schiff wäre ..." (Kn. 10; 2 H.)

Die wenigen Naturangaben des Verfassers (frische Luft, Strahlen, Sonnenuntergang) treten völlig hinter der Schilderung menschlicher Mühen und Wahrnehmungen des Mondes zurück.

Auch Anfänge zu kleinen in sich abgeschlossenen Naturbildern sind vorhanden:

„Ich sah durch die Wolken hindurch und konnte weit über das Meer hinwegschauen. Es war gerade im Winter und von einer Eisküste lösten sich grofse und kleine Eisblocken ab, die schwammen nun im Meere umher und stiefsen sich gegenseitig, dafs kleinere Eisstücke davonflogen. Die Sonne ging schon unter und spiegelte sich im Meere und die Eisblocken, die auf dem Meere umherschwammen, glitzerten und funkelten, als wären sie aus Edelsteinen gemacht worden und ich freute mich darüber." (Kn. 11; 7 H.)

Verweilen bei einem Naturschauspiel findet man im Kinderaufsatz selten. Es ist, wie wenn dem Kinde der Blick in die Wunderwelt der unbelebten Natur noch fast ganz verschlossen ist. Wenn es daher einmal das Bedürfnis hat, eine realistische Naturschilderung zu geben, so gibt es nicht eigene Beobachtungen, sondern vielgebrauchte Bilder, in kindertümlicher Sprache wieder.

Schon beim Frühjugendlichen treten andere Naturbilder hinzu. Die Märchenphantasie geht zurück. Eine Naturbelebung wird vor allem durch die bildlichen Vergleiche geschaffen. Durch sie und eine vollere Sprache wird die ganze Schilderung pathetischer und kräftiger, ohne dabei an innerem Wert — einer tieferen Verarbeitung wirklicher Natureindrücke — wesentlich zu gewinnen:

„Ich sah hinab auf ein Meer, nein, einen Ozean. Leise schaukelten die Wellen in dem kühlen Nachtwind dahin. Nur aus der schwarzen Tiefe erscholl ein Rollen und Brausen, das klang, als wie wenn ein hungriger Wüstenkönig auf der Lauer liegt und die Beute nicht herankommt. Nein, die Menschen hatten noch nicht ihren Tribut gezahlt. Der Dämon des Meeres war noch nicht satt. Da plötzlich wurde das Brausen leiser und immer leiser, bis es zuletzt nur noch ein dumpfes Murmeln war, und dann wurden die Wellen kleiner, immer kleiner, bis das Meer ruhig war, als ob es schliefe." (Kn. 14; 10 H.)

Besondere Vorliebe für Naturbilder, der wohl ein gewisser neuerwachter Natursinn zugrunde liegt, und etwas Naturbeobachtung zu Hilfe kommt, finden wir erst beim Jugendlichen. Spielt die Szene, die er gibt, draufsen in der Natur — sei es auf dem Meere oder am Flufs, in der Heide, im Dorf, im Walde — so wird bei jeder Gelegenheit ein kurzes Wort über die Landschaft gesagt. Fehlt es dabei auch oft an originellem Ausdruck,

und handelt es sich meist um Kopien literarischer Vorlagen, so ist doch schon das Verweilen bei dem Landschaftsbild ein Zeichen dafür, dafs Natursinn vorhanden.

„Die Weser glitzerte und es sah aus, als ob sich ein silbernes Band durch das Land hinschlängelte, ... Es war eine wunderschöne Mondnacht. Der Mond beschien ein paar Torfböte, die am anderen Ufer lagen. Der Schatten der Schiffe stach wunderbar ab von den glitzernden Wellen. Die Wellen plätscherten am Bug des Schiffes, sonst war es still.“ (Kn. 14; 10 H.)

Einen recht literarischen Anstrich hat beispielsweise auch folgende Naturschilderung:

„Sie (die Wandervögel) waren auf einer Nachtwanderung begriffen, um einmal die eigenartigen Reize eines verschneiten Waldes kennen zu lernen. Es war eine grimme Kälte, der festgefrorene Schnee knirschte unter ihren Füfsen und mein fahles, silbernes Licht liefs die Bäume und Sträucher wie mit tausenden von Diamanten besetzt, erglänzen. Die lustigen Burschen wufsten mir Dank und holten ihr Klampfen heraus und brachten mir ein Ständchen: „Guter Mond, du gehst so stille!“ tönte zu mir herauf. Jetzt hatten sie den Waldrand erreicht, in einer kleinen Niederung schlängelte sich wie ein silbernes Band die festgefrorene Hunte dahin und dort lag auch ein schlafendes, tief verschneites Dorf.“ (Kn. 15; 2 H.)

Wenn wie hier der Hauptanteil an der Arbeit nicht auf Naturbeobachtung und auch nicht auf Phantasie, sondern auf das Gedächtnis fällt, so kann sie nicht hoch angeschlagen werden, mag sie auch äufserlich mehr in die Augen springen als eine, die mehr Selbständigkeit und Selbsttätigkeit zeigt.

Die Wiedergabe eines Erlebnisses, das keine aufregenden Momente enthält und doch wegen seiner Einzigartigkeit und Neuheit tiefen Eindruck gemacht hat, hat meist epischen Charakter. Der einfache Bericht wird ausgestattet mit Schilderungen, die darum, weil sie auf Erlebnis und Beobachtung beruhen, niemals einförmig wirken.

„Am Abend kochten wir auf dem Boote ab und legten uns schlafen. Aber einer mufste wachen. Ich hatte noch nie eine ganze Nacht durchwacht und meldete mich. Die anderen legten sich hin, zogen das Segeltuch über und schliefen. Ich wickelte mich in meine Wolldecke und setzte mich an den Mast. Es war eine wunderschöne Mondnacht. Der Mond beschien ein paar Torfboote, die am anderen Ufer lagen. Der Schatten der Schiffe stach wunderbar ab von den glitzernden Wellen. Die Wellen plätscherten am Bug des Schiffes, sonst war es still. Nur einmal fuhr ein Lustdampfer vorbei, dann war es wieder still. Ich verfolgte den Dampfer mit den Augen, bis er hinter den Bäumen verschwand. Die Nacht war schön, doch es war bitterkalt. Bald fing mich an zu frieren, und ich stand auf und ging am Vorderdeck auf und ab. Schon begann die Flut einzusetzen. Die Wellen wurden kleiner und kleiner, und endlich war nur noch

eine glatte Fläche da, die der Mond versilberte. Nur mitunter kräuselte der Wind das Wasser etwas. Dann plätscherten leis ganz leis die Wellen am Buge des Schiffes. Mittlerweile war es drei Uhr geworden. Ich weckte meine Kameraden und den Führer. Gemeinsam setzten wir die Segel und glitten den Strom hinab ..." (Kn. 15; 2 H.)

Meist wird die Natur irgendwie belebt. Sind es nicht die Strahlen des Mondes oder der Hahn auf der Kirchturmspitze und sonstige an sich leblose Dinge, die menschliche Züge erhalten, so ist gewifs ein Tier oder ein menschliches Wesen da, das dem Bilde einen freundlichen Charakter gibt.

„Ich sah auf eine weite Heidefläche, die durch Kiefernforste unterbrochen war. Ich liefs meine Blicke umherschweifen, um etwas besonderes auf ihr zu entdecken. Ein Rudel Rehe zog gerade auf das Lupinenfeld des Landmanns um hier zu naschen, während eine grofse Eule gerade ein quiekendes Mäuschen erwischt hatte ..." (Kn. 15; 5 H.)

„Mit meinen Strahlen sah ich tief unter mir in dem dunklen Frieden der Nacht ein Dörflein liegen ... Totenstille, wie auf der Heide, die ringsum endlos sich ausdehnte, nur manchmal belebt von den gespenstischen Formen der Wachholderbüsche und der Kiefern, die ihre langen, verzerrten Arme ausstreckten, als ob sie die Dunkelheit ergreifen wollten ..." (Kn. 15; 10 H.)

In dieser Naturbelebung können sich manche, die beim Naturbild verweilen, nicht genug tun. Die Bilder überstürzen sich förmlich:

„Unten lag der Atlantische Ozean. Hier und dort schwammen 10—30 m hohe Eisblöcke. Die Wellen, welche an den gewaltigen Blöcken herumnagten, hatten demselben seltsame Gestalten gegeben. Einige hatten Tierformen, andere sahen aus wie ungeheure Riesen. Ein Eisberg fiel mir besonders auf. Er war wohl fünfzig Meter hoch. Sehr schlank. Zwei lange fünf Meter dicke Eisarme hatte er seitlich ausgestreckt. Mit diesen fafste er eine lange Eissense an. Er sah genau so aus, wie sich die Menschen den Tod vorstellen." (Kn. 15; 0 H.)

Die menschlichen Züge, die ins Naturbild hineingewoben werden, tragen bisweilen beim Jugendlichen einen noch zarteren und anmutigeren Charakter, als die angeführten Beispiele zeigten.

„Jetzt da mein silbernes Licht die weite Fläche bescheint, strahlt mir gleichsam zum Grufs mein eigenes Licht entgegen ... Kirchtürme ragten majestätisch herauf zu mir und der Hahn auf der Spitze nickte kaum merklich mit dem Kopfe, den er sonst so steif und hoch trägt, krähte mir einen leisen Grufs herauf und wandte sich mit energischem Ruck nach Osten, vielleicht um den neuen Tag zu erwarten ..." (Kn. 15; 5 H.)

Es kommt vor, dafs sich einer an dem Naturbild, das er schafft, förmlich berauscht. Bilder und Vergleiche fliefsen ihm

nur so zu, die Sprache ist überreich an Adjektiven, und ein eigenartiger Rhythmus hilft mit, die beabsichtigte Stimmung hervorzurufen. Dabei wird überall des Guten zu viel getan, und wüfsten wir nicht, dafs wir es mit einem sehr jugendlichen Verfasser zu tun haben, so würde man an bewufste Übertreibung und bewufste Verhöhnung der gestellten Aufgabe glauben können. Fühlt sich doch mancher Jüngling schon so erhaben über derartigen poetischen Schöpfungen, dafs er eine in höchsten Tönen sich bewegende, angekünstelte Persiflage gibt, während bei jüngeren Schülern die Aufgabe durchaus ernstgenommen wird. Die scheinbaren Künsteleien und die mafslose Sprache sind bei der Arbeit, die ich hier anführen möchte, vielmehr Ausdruck einer beginnenden künstlerischen Kraft.

„Endlich teilten sich unter mir die Wolken, und silberübergossen breitete sich die wogende, wallende, rauschende See unter mir aus. Glanzüberhaucht wiegten sich und tanzten die endlosen Wellen und über ihnen schwebten duftige Schleier, gleich tanzenden Sirenen flatternd. Leise bewegt vom nächtlichen Winde umgaukelten sie eine glänzende, weifse, verschwommene Masse. Und immer dichter und weifser umwallten die Nebel das geheimnisvolle Etwas, bis es ganz in die brauenden Schleier eingehüllt war. In der Ferne aber keucht es, und näher gleitet's heran, näher, eine schwimmende Stadt ... Und immer dichtere, wehende Nebelbänder überziehen das Meer und schlingen gleich Geistern den verderbenden Reigen ums Schiff ... Drunten in der Tiefe, im grünwogenden Palaste der Nixen, da schafft es und schiebt es den verderbendrohenden, grauen, eisigen Tod heran.

Plötzlich tritt es hervor aus den Nebeln, ungeheuer, ein gräfslicher Kolofs, imposant zugleich und totbringend, — ein leuchtender Eisberg ... Von Wassergeistern getragen, gleitet die glitzernde Masse rasend heran — ein gräfslicher Stofs — ... da verhüllte ich trauernd mein Gesicht. —

Und wie endlich wieder der mitleidige Vorhang der Wolken zurückgestreift ist; breitet sich wieder die wallende, wogende, rauschende See unter mir aus. Leer ist die endlose Fläche, nur über den plätschernden Wogen flattern wehende, duftige Schleier: Die Wassergeister schlingen den nächtlichen Reigen." — — — (Kn. 15; 5 H.)

Grofse Fortschritte über den Jugendlichen hinaus zeigt der reifere Jugendliche. Hat das Bild bei dem Jugendlichen gegenüber der kindlichen Darstellung besonders an Reichtum und Leben gewonnen, so ist das des reiferen Jugendlichen durch kunstvollere, feinere und gefühlsreichere Behandlung gekennzeichnet. Die intensivere Naturbeobachtung und das gröfsere Wissen wird geschickter verwertet. Die Sprache wird manchmal zu einem ungemein fein abgestimmten Instrument, von dem

ästhetisch schöne und plastische Wirkungen ausgehen. Und das Bild, dem bisher eine feinere Stimmung abging, wird in die ihm innerlich zugehörige Stimmung gebracht.

Beginnen wir mit dem ersten, der feineren Anwendung naturwissenschaftlicher Kenntnisse und Beobachtungen auf das Naturbild:

„Meine glitzernden Strahlen, fielen auf grofse weifse Massen, die hier und dort zerstreut, wie Inseln, ruhig umhertrieben. Die Eisberge, auf denen die Strahlen fielen, wirkten wie ein Prisma, sie brachen die goldigen Strahlen so dafs sie, in allen Farben schillernd rote, grüne und violette Strahlen wieder nach mir zurücksandten ...“ (Kn. 16; 5 H.)

Der Verfeinerung des Bildes dient die bildvollere, plastischere und kunstvollere Sprache. Der einzelne Naturvorgang wird poetisch erfafst und mit den Kunstmitteln, die unsere Sprache besitzt, lebendig zum Ausdruck gebracht.

An Stelle grober Vermenschlichung der unbelebten Natur, tritt eine fein differenzierte, welche charakteristische Naturvorgänge zu erfassen und individualisierende menschliche Züge mit diesen zu verbinden sucht. Bilder und Gleichnisse häufen sich dabei zuweilen in einem einzigen Satze:

„Die Wellen aber hüpften schadenfroh heran, um sich wie Raben auf ihr Opfer zu werfen ...“ (M. 15; 6 H.)

„Unter mir sah ich über dem stillen weiten Meere wallende Nebel, die wie die Geister der See gespenstisch hin und herwogten ... Die Wogen schlagen hoch auf und entsetzt fliehen die Nebel zur Seite ...“ (Kn. 16; 7 H.)

Oft ist der Wortstrom zu grofs, der sich über uns ergiefst. Aber solange wir darin den Versuch bemerken, durch eigenartige Vergleiche zu wirken, kann man ihn gelten lassen.

„Eine weite, unendliche Wasserfläche tobt, spritzt, zischt unter mir, nichts als eine grünschwarze gallertartige Masse, die in Schlangenlinien sich hin und herschiebt, bald sich hochauftürmend, dann wieder tief, tief hinab — das ewige Spiel der Wellen ...“ (Kn. 17; 1 H.)

Freilich ist es in den meisten Fällen das Zuviel an Bildern und schildernden oder beschreibenden Attributen, das wir mehr zu bekämpfen haben als ein Zuwenig:

„Es war gerade, als ob das Meer zu dieser Stunde alle seine geheimen und tückischen Kräfte entfesselt hätte, als wenn ich heiterer Gesell es mit meinem stillen Glanze störte, und als wenn es nun voll Wut seine Wogen zu mir emporschleudern wolle.“ (Kn. 17; 2 H.)

„Unheimlich sah das Meer aus. Wohin ich sah — nichts als Wasser, das immer weiter zu fliefsen schien, durch die Macht des Windes getrieben. Es erinnerte mich an ein wogendes Kornfeld, das ich einst in einer Sommer-

nacht gesehen hatte, als ich über einem Dorf im Norden Europas schwebte. Damals war es ein sanftes Säuseln des Windes, ein leises Rauschen des Kornes, hier über dem Meer war es ein wildes Jagen des Windes, der die Wellen weiterpeitschte.

Es war ein Eisberg. Weithin leuchtete er durch den Aufruhr in der Natur. Wie ein furchtbares Ungetüm sah er aus, als sei er ein König des ihn umgebenden Meeres. Fest wurzelte er in der Tiefe ..." (M. 19; 3 S.)

Hier ist zu wenig eigene, eindringende Beobachtung, als daſs wir derartigen Schilderungen viel Wert beimessen dürften.

Ein anderer Mangel der zu kunstvollen Sprache, die eindrucksvoll wirken möchte, ist der, daſs unter der Fülle der Ausdrücke oft die Klarheit leidet.

Stimmungsvoll und zwar ganz der Stimmung angepaſst, die dem gewählten Bilde zukommt, sind nur wenig Naturbilder der reiferen Jugendlichen. Einen Versuch dazu wird man in folgenden Proben erkennen:

„Ein Städtchen war es, das meine Strahlen zuerst durchhuschten. Friedlich eingebettet lag's zwischen sanften Bergeshöhen, auf denen sich wie ein dichter Mantel düstere Tannenwälder ausbreiteten." (M. 19; 0 H.)

„... Mitten in einem schweigenden blaugrauen Park war ein kleiner See, auf dessen leicht bewegten Wellen mein Spiegelbild hin und her tanzte ..." (M. 18; 2 H.)

„... Ich sah auf eine Landstraſse hinab, die zwischen heidebewachsenen Dünen und kleinen Föhrenwäldern geradeaus dahinlief. Es war kein Schnee gefallen, darum sah alles schwarz aus, die dürre Heide und die dichten Wälder, nur die Straſse leuchtete weiſs, denn sie war hart und trocken vom Frost." (M. 19; 1 H.)

So bekommt bei w e n i g e n reiferen Schülern die Naturschilderung die Form und den Charakter, der ihr literarisch zukommt: Sie faſst die Natur als eine von poetischem Glanz umgebene unendlich reiche Naturmacht. Naturbeobachtung, Naturanschauung und Poesie reichen sich hier die Hand. Alles ist feiner, tiefer, gestalten- und bildvoller geworden. Die m e i s t e n Naturschilderungen bewegen sich dagegen zwischen zwei Grenzen: Bald sind sie rhetorisch und von äuſserer Kunst überladen und zeigen merkbar den Einfluſs der Literatur: „Von blendendem Licht übergossen" und ähnliche Ausdrücke sind hier nur nachgesprochene Phrasen. Bald sind sie wieder reich an persönlichem Empfinden, verraten feinen Natursinn und malen ein Bild, das vieles von der Sprache des Dichters von der Anschauung des Malers an sich trägt: „drei helle Glockenschläge s t r i c h e n über die Stadt". Die Aufgabe, die wir stellen müssen, ist eben

keine leichte: Gilt es doch nicht blofs das charakteristische bedeutsame Detail an den Dingen zu entdecken, sondern auch einen besonderen Ausdruck dafür zu prägen, damit das Bild künstlerisch — persönlich — individuell wirkt. Es sind nur wenig Auserlesene, die dieses Stadium der Naturdarstellung erreichen. Der grofse Durchschnitt bleibt auf halbem Wege stehen.

In dem Charakter der Darstellung treten in den Aufsätzen nicht unwesentliche Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen hervor. Ich habe sämtliche Naturschilderungen, welche in 852 Knaben- und 925 Mädchenaufsätzen, die von 2 höheren Schulen und 2 Volksschulen abgeliefert wurden, vorkamen, daraufhin untersucht und dabei gefunden, dafs neben Unterschieden der Sprache und der Zahl der gemachten Angaben besonders folgende Unterschiede bezüglich der Form der Darstellung zutage traten. Ich stelle sie in übersichtlicher Weise hier gegenüber:

Der Knabe:	Das Mädchen:
a) entwickelt mehr eine Folge von Vorgängen (Die Bilder erscheinen wie im Kaleidoskop).	a) beschreibt mehr ein Nebeneinander (flächenhaft); (auf 100 Fälle von Nebenordnung kommen nur 11, wo ein neues Geschehen angegeben wird, bei Kn. 41 Fälle).
b) berichtet, wie etwas geschah und wie etwas aussah.	b) malt ein Naturbild es allgemein schildernd oder Einzelzüge anführend.
c) stellt mit Vorliebe etwas Mächtiges, Starkes, ein gewaltiges Naturgeschehen dar (besonders im Alter von 13—15 Jahren).	c) zeigt in seinen Darstellungen von früh auf gefühlsbetonte Naturbetrachtung, während der Knabe auf der Unterstufe selten, später nur wenig häufiger Gefühlen z. B. des Staunens, der Bewunderung Ausdruck gibt.
d) Anthropomorphismen nehmen bei den Knaben mit dem Alter zu, erreichen aber nicht den Umfang wie bei Mädchen. Knaben fühlen meist ein starkes Handeln und Tun in Naturvorgänge ein.	d) Anthropomorphistische Betrachtungsweise ist besonders bei grofser Natur beliebt. Mädchen führen gern ein Wünschen, Begehren, Fühlen ein.

Knabe:	Mädchen:
e) Bisweilen zeigt die Darstellung des Kn. den Charakter des Friedlichen, Ruhigen, des Düsteren, Unheimlichen, Geheimnisvollen, des Schaurigen, des Erregenden, selten den Charakter des Idyllischen, Freundlichen und Lieblichen.	e) Bisweilen zeigt die Darstellung des M. den Charakter des Idyllischen, Anmutigen, Freundlichen, Lieblichen, Zarten, Sanften, Ruhigen, Stimmungsvollen und Feierlichen.
f) Die Sprache des Kn. ist einfacher, die Sätze sind kürzer, die Zahl der betonten Silben ist gröſser als bei den M.	f) Die Sprache des M. ist kunstvoller, die Sätze durchschn. länger, die Zahl der unbetonten Silben gröſser als bei dem Kn.
g) Der Kn. verwendet in seiner Darstellung selten die 1. Person.	g) Das M. gebraucht ziemlich häufig die 1. Person.
h) Der Kn. gebraucht mehr einfache, nicht zusammengesetzte Verben.	h) Das M. verwendet mehr zusammengesetzte Verben als der Kn. (sattsehen, aufhaschen u. ähnl.)
i) Er gebraucht öfter Verba, die Kraft, Bewegung, Klang, Leuchten ausdrücken.	i) Das M. wendet öfter persönlich gefärbte, gefühlsbetonte Verben (flüstern, küssen u. ähnl.) und gewählte (auch gesuchte, gekünstelte) Ausdrücke an.
k) Die Substantiva stehen mehr einzeln.	k) Ein Substantiv ist öfter verbunden mit einem darauf bezüglichen Substantiv.
l) Das Adjektivum ist beim Kn. häufig bestimmt, dem Substantiv eine nähere objektive Angabe hinzuzufügen.	l) Das Adjektiv dient dem Mädchen oft nur dazu, dem Substantiv, zu dem es gehört, eine Gefühlswirkung und Steigerung seiner Bedeutung zu geben.
m) Der Kn. gebraucht viel weniger adverbiale Bestimmungen als das M., darunter aber häufiger solche, die ein mensch-	m) Das M. verwendet sehr viel häufiger als der Kn. adverbiale Bestimmungen und zwar mit Vorliebe solche mit

Knabe:	Mädchen:
liches Tun und Handeln bezeichnen.	gefühlsmäfsigen, gefühlserregenden und ein ästhetisches Urteil bezeichnendem Charakter.
n) Der Interessen- und Beschäftigungskreis der Knaben spiegelt sich bisweilen in ihrer Sprache.	n) Die Sprache der Mädchen zeigt gelegentlich Übertragungen aus ihrem Interessen- und Beschäftigungskreis.

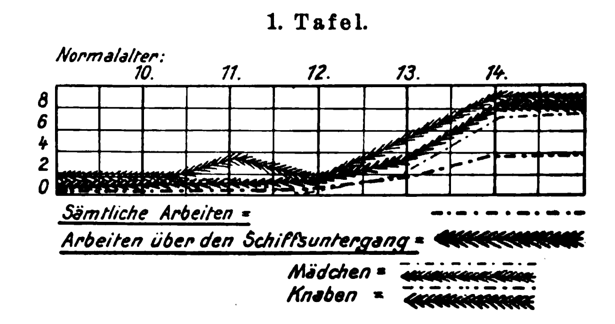
Auf den folgenden Tafeln: 1. „Naturschilderungen aus der Volksschule" und 2. „Naturschilderungen aus der Höheren Schule" kommen graphisch zur Darstellung:

1. die in sämtlichen Arbeiten · — · — · — · — ·
2. die in den Arbeiten über den Schiffsuntergang ⋘⋘

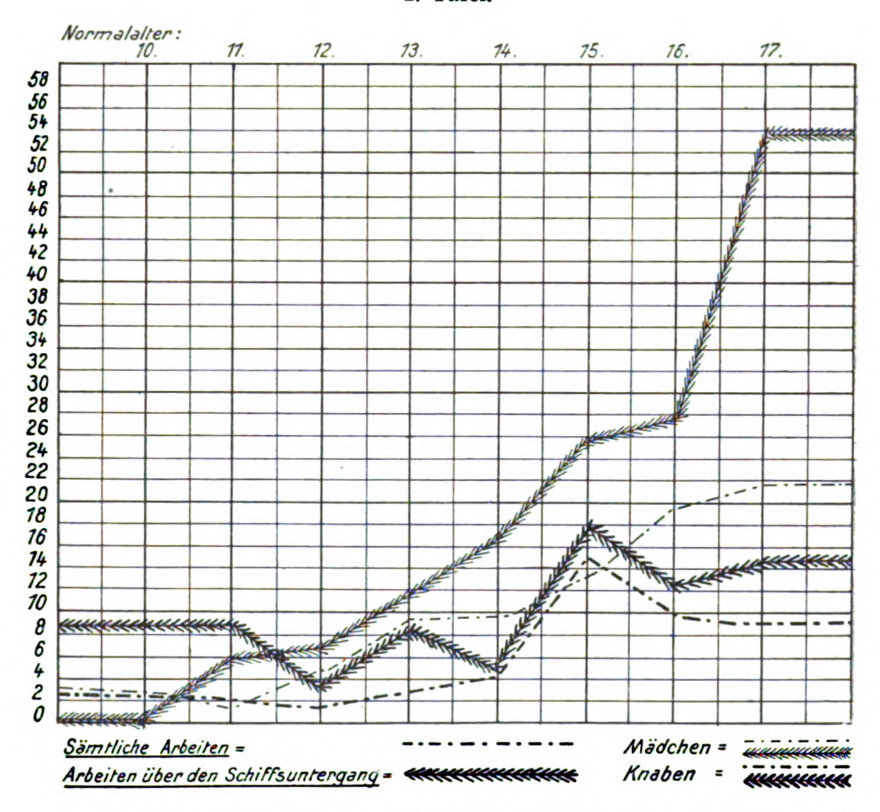
vorkommenden Naturschilderungen nach der Häufigkeit ihres Vorkommens.

Die Linien zeigen im allgemeinen, bei periodischen Schwankungen, ein langsames Zunehmen der Zahl der Angaben mit dem Alter bei Knaben und Mädchen beider Schulgattungen. Bis zum 12. Lebensjahr ist die Zahl der Angaben bei beiden Geschlechtern noch sehr gering; ein wesentlicher Unterschied besteht nicht. Auffallend ist nur das verhältnismäfsig frühe Vorkommen von Naturschilderungen bei den Knaben der höheren Schule. Vom 12. Lebensjahr an nehmen bei den Mädchen die Naturschilderungen bedeutend zu. Besonders starke Vorliebe für Naturschilderungen zeigt bei ihnen das 13.—14. und das 17.—18. Lebensjahr. Dagegen haben die Knaben noch nicht einmal mit 15 Jahren den ersten Höhepunkt der Mädchen erreicht und bleiben bis zuletzt weit hinter diesen zurück.

1. Tafel.



2. Tafel.



Das Naturbild der verschiedenen Stufen zeigt schon deutlich, wie die Phantasie sich allmählich der Mittel bemächtigt, die zur literarisch-wertvollen Behandlung eines solchen Gegenstandes notwendig sind. Es genügt aber nicht, sich diesen Entwicklungsgang an einem Gegenstand klar zu machen, weil je nach seiner Beschaffenheit sich auch die Auffassung und Behandlung ändert. Wir müssen vielmehr andere Dinge mit heranziehen. An die Natur selbst schliefst sich das Leben in der Natur an:

Wie wird das Leben und Wandern in der Natur aufgefafst? Welche Bilder werden hieraus geschaffen? Das wird die nächste Frage sein. Unsere Aufsatzuntersuchung bietet uns das Bild vom Wandervogel dar.

Neuntes Kapitel.

Das Wandervogelbild.

Wie primitiv das Wandervogelbild ist, das uns 9—11 jährige geben, zeigt folgender Aufsatz:

„Es war einmal an einem schönen Sonntage. Da war ich am Osterdeich, da kamen eine Reihe Knaben her. Sie gingen nach unten am Wasser, da lagerten sie. Die Knaben hatten auf dem Kopf einen grünen Hut, an dem Hute war eine lange Feder. An den Füſsen hatten sie harte Stiefeln, und sie hatten Gamaschen an. Auf den Rücken hatten sie einen Rucksack, an dem Rucksacke hing ein Kocher und eine Feldflasche. Die Knaben setzten sich auf die Erde. Auf einmal kamen da noch ein paar hergegangen. Wie sie die anderen da unten am Wasser sahen, riefen sie auf einmal: „Heil!" denn das war ihr Wandervogelgruſs. Sie gingen an derselben Stelle, wo die anderen waren, sie setzten sich auch dahin, wie die anderen saſsen. Sie nahmen ihr Kochgeschirr vom Rucksack ab und kochten. Der eine kochte Nudelsuppe, denn das eine habe ich gesehen. Sie aſsen nun, der eine sagte gegen den anderen: „Minsch, dat schmeckt aber schön, komm her, kannst hier miteten." Als sie nun fertig waren, packten sie alles wieder ein. Nun legten sie sich etwas hin, und machten so als wenn sie schliefen. Da rief auf einmal einer: „Aufstehen!" Sie schnallten ihren Rucksack auf den Rücken und marschierten wieder weg." (M. 11; 11 V.)

Man bemerkt sofort den Unterschied zwischen dem Naturbild und einem Wandervogelbild auf der Unterstufe. Die Natur wird dem Kinde selten zum Erlebnis, es müſste denn schon ein auſsergewöhnlicher Naturvorgang sein, während das ihm persönlich näherstehende Wandervogelleben leicht seine Phantasie ergreift und sprachzeugend wirkt. Im obigen Aufsatz ist es das Aussehen, Tun und die Unterhaltung der Wandervögel neben wenigen Orts- und Zeitangaben, die den wesentlichen Inhalt des Bildes ausmachen. Vergleicht man eine gröſsere Zahl von Wandervogelbildern dieser Stufe miteinander, so bemerkt man, daſs farblose Allgemeinbegriffe von den weniger begabten Verfassern, Einzelangaben dagegen von den begabteren bevorzugt werden.

Neben den allgemeinen Personen-, Zeit- und Tätigkeitsangaben („Knaben“, „einer“, „Sonntag“, „kamen“, „gingen“) haben wir in den besseren Arbeiten, wozu der angeführte gehört, eine Fülle von Ausdrücken und Wendungen, die dem Bilde ein besonderes Gepräge geben: Ich erinnere an den Osterdeich, an das Kochen, Essen, Einpacken, Aufschnallen, an charakterisierende Attribute der Personen, wie Gamaschen, Rucksack, Federhut und endlich an das „Heil!“ der Wandervögel, sowie die fröhliche Bemerkung bei der Wandervogelmahlzeit.

So kümmerlich auch die Sprache, so arm an Ausdruck und Bau, so enthält doch stofflich der Aufsatz allerlei Brauchbares, und die Angaben, die gemacht werden, sind in natürlicher Abfolge und ohne Unklarheiten wiedergegeben, so daſs in der Tat ein kleines Bild für die innere Anschauung zustandekommt. Im übrigen ist es nur eine Plauderei, die in jeder Beziehung noch auf der Oberfläche bleibt und bei der die Phantasie nur insofern mitgeholfen hat, als ohne ihre Mitwirkung die Erzählung leblos wäre.

Eins verdient bei der angeführten Arbeit noch erwähnt zu werden. Sie ist von einem Mädchen verfaſst. Viel deutlicher als bei Gegenüberstellung zweier Naturbilder bemerken wir bei Vergleich zweier Wandervogelbilder, also bei Skizzen aus dem Menschenleben schon auf dieser Stufe mädchen- und knabenhafte Züge je nach dem Geschlechte der Verfasser. Es genügt hier einige Zeilen aus einem Knabenaufsatz mit dem obigen in Parallele zu bringen und im Anschluſs daran auf die Hauptunterschiede, die in den Wandervogelbildern hervortreten, soweit sie typische Bedeutung zu haben scheinen, hinzuweisen.

„Sie setzten sich hin, holten vom Rucksack gröſsere Tücher und knöpften sie aneinander. Dann steckten sie Stäbe in die Erde und steckten die zusammengeknöpften Tücher darauf, holten vom Rucksack einen kleinen Spaten und gruben rund um das so entstandene Zelt, eine kleine Rinne. Bald gruben sie noch eine kleine Grube, legten Papier und Holz hinauf und zündeten es an.“ (Kn. 12; 0 V.)

Dem Interesse entsprechend, das Knabe und Mädchen am Wandervogelleben nehmen, beschreibt dieses hier eingehender das A u s s e h e n, jener spricht mehr von dem T u n der Wandervögel.

Gehen wir diesen Unterschieden an der Hand einer Reihe von Kinderarbeiten über den Wandervogel weiter nach, so be-

merken wir, dafs hier deutlicher als sonst bekannte Geschlechtsunterschiede z. B. die gröfsere Emotionalität der Mädchen, die verschiedene Interessenrichtung von Knaben und Mädchen, in die Augen fallen. Es ist nicht zufällig, dafs dies gerade bei dem Wandervogelbild der Fall ist. Allgemein bekundet sich ja da, wo wir die Kinder ihrem eigenen Denken und Beobachten überlassen, wo wir ihnen Freiheit geben in der Wahl ihres Tuns, aufserordentlich deutlich ihre Interessenrichtung. Und es ist ohne weiteres zu verstehen, dafs auch in den freien Berichten darüber, das etwaige Auseinandergehen der Interessen zum Ausdruck kommt. Die Phantasie nimmt eben auch den Stoff, der sich ihr am willigsten darbietet, und ändert mehr an der Form als an den Inhalten. So ist denn die Ausbeute der Aufsätze, die, wie das Wandervogelthema an Erlebnis-, Beschäftigungs- und Beobachtungskreise anknüpfen, für die Frage der Geschlechtsunterschiede besonders reich. Ich begnüge mich hier einige Ergebnisse, die sich aus einem Vergleich von Wandervogelarbeiten beider Geschlechter ergeben und die typische Verschiedenheit dieser Bilder in dieser Hinsicht kennzeichnen, mitzuteilen.[1] Einmal sind es ganz verschiedene Gegenstände, dem sich das Interesse von Knaben und Mädchen vorwiegend zuwendet: Das Suchen eines Wandervogellagers, das Aufbauen der Zelte, die Schutz- und Sicherheitsmafsnahmen, die Anordnungen des Führers, die Pflichten des Wachtpostens, das Abkochen, das Abbrechen der Zelte mit allen manuellen und technischen Griffen und Künsten, die dabei zu beobachten sind, die kriegerischen und körperlichen Leistungen scheinen selten ein Mädchen in dem Mafse zu interessieren wie einen Jungen. Daher finden sich auch wenig Angaben darüber in ihren Arbeiten. Dagegen zeigen die Mädchen ein gutes Auge für Aussehen, Kleidung, äufsere Ausrüstung, für Inhalt der Rucksäcke und Kochtöpfe und mehr Sinn für Unterhaltung und Beobachtung persönlicher Art. Mit der verschiedenen Interessenrichtung ist eine Verschiedenheit der Gefühle aufs engste verknüpft. Man möchte nach den verschiedenartigen Äufserungen in den Aufsätzen annehmen, dafs die freisteigenden Vorstellungen der Mädchen recht häufig ausgesprochenen Gefühlscharakter haben,

---

[1] Vgl. zu dem Folgenden besonders G. Heymans, Die Psych. d. Frauen (1910). W. Stern, Zur vergleichenden Jugendkunde der Geschlechter. *ArbBundScRef* 8 (1914), S. 17f. F. Giese, Das freie lit. Schaffen. S. 133f. (1914).

dafs sie subjektiv bedeutungsvoll sind und eine persönliche Beziehung, sei es zu der Schreiberin oder zu anderen Personen, die ihr nahestehen, ausdrücken; während sich bei den Knaben die persönlichen Gefühle hinter den gegenständlichen zurückziehen, sobald nur eine konkrete Vorstellung, die die Knaben mit ihrem Denken erfassen, ins Bewufstsein eingetreten ist. Dieser Gegensatz wird sofort an der Hand einiger Beispiele klar. Bei Mädchen finden wir vielfach Ausdrücke und Sätze wie: „Am liebsten wandere ich ... wo man etwas Hübsches sieht ... man kann es sich bequem machen ...“ wo also immer eine gefühlsmäfsige subjektive Beziehung da ist. Es ist, wie wenn da jede neuauftauchende Vorstellung auch schon den Gedanken mitführte: Was bedeutet das für mich? Sagt es mir zu oder nicht? Wer ist wohl noch dabei? Wie sieht er aus? Was hat er an? usw. Anders beim Knaben. Das Persönliche tritt hier hinter dem objektiven Vorgang und der Sache zurück. Sein Bewufstsein füllt sich vielmehr mit Ding- und Tätigkeitsvorstellungen: Wie wird das Zelt aufgeschlagen? Was ist zuerst zu tun, was dann? Wie lange steht der Posten auf der Wache? Was wird gespielt? Um wieviel Uhr wird aufgebrochen? Es tritt hier in Aufsätzen deutlich hervor, was wir täglich beobachten können. Kommt Kindern etwas Neues vor Augen, das sie interessiert, so wird der Knabe häufig danach forschen, woher es kommt? wie es sich erklärt? wozu es ist? — kurz ein gröfseres sachliches Interesse bekunden, während das Mädchen mehr ein subjektives Verhalten zeigt und recht häufig an die Betrachtung der sonderbaren Farben, Formen, Gestalten oder sonstiger Einzelheiten Gefühlsurteile anschliefst; „wie nett! zu komisch! originell, entzückend, langweilig, himmlisch, zum Schreien“, sind solche nur zu oft gehörte Ausdrücke für diese mehr gefühlsmäfsige Haltung. Wenn so mit einigen Bemerkungen auf einige typische Unterschiede der Wandervogelbilder von Knaben und Mädchen hingewiesen wurde, so gilt es weiter zu zeigen, welche eigenartigen Wege die Phantasie allgemein bei Kindern bei einem solchen Bilde einschlagen kann und wie — wenn der Erlebnisstoff zu kümmerlich — recht häufig ihre Mitarbeit gänzlich versagt.

Oft gleitet der kindliche Verfasser ganz unbemerkt von einem Erlebnis in das Reich der Phantasie hinüber und malt ein um so lebendigeres Bild, je weiter er sich von wirklichen Vorgängen entfernt:

„... ich sah ein grofses Lager von Wandervögel. Es waren viele Zelte aufgeschlagen und darunter schliefen alle. Es war 4 Uhr nachts da wachten sie allmelich auf. Dann zündeten sie ein grofses Feuer an und stellten drei Pfähle auf und hänkten einen grofsen Kessel darunter. Sie wollten sich eine Portion Kaffee kochen es dauerte eine halbe Stunde da war er vertieg. Jetzt verspeisten sie ihr Frühstück und dann gingen sie fort. Bald kamen sie in einen Wald, es war noch immer dunkel und viel Wild streifte im Walde herrum. Plötzlich jachten alle einen Hasen nach umkreisten ihn und jetzt war er in die Falle. Einer hielt ihm bei den Löffel fest und jetzt wurde er geschlachtet. Am Mittag wurde er gebraten und verspeist. Das Fell wurde verkauft und sie bekamen 40 Pf. dafür. Dann gingen sie weiter und kamen erst am Abend um 11 Uhr zu Hause." (Kn. 11; 10 V.)

Wie die Wandervögel zu dem Kessel gekommen sind, wird nicht gesagt. Die Geschichte von dem Hasen, für dessen Fell die Wilddiebe vierzig Pfennig bekommen haben sollen, gehört schon ganz der Dichtung an. Es ist das wieder ein Beispiel dafür, wie die kindliche Phantasie auch selbst da, wo sie genügende Erlebnisstoffe hat, gern eigene Wege geht, und wie sie kleine Episoden erfindet, um sie in eine bekannte Situation oder Ereignisfolge, die einfach reproduziert wird, einzufügen.

Immer wieder machen wir ja die Erfahrung, dafs Aufsätze über einen Klassenausflug oder eine sonstige Tour langweilig, trocken, inhaltsarm werden, mag der betreffende Ausflug auch noch so sehr gefallen haben. Wie so oft verbürgt auch hier das Gefallen an einem Gegenstand durchaus nicht seine sachgemäfse literarische Darstellung. Nicht das Gefallen, sondern das lebhafte Schauen und Erleben eines für den Schüler bedeutsamen Vorganges, mag er auch noch so unscheinbar sein, ist die unerläfsliche Voraussetzung für einen guten Bericht.

„Ich sah in der Nähe Bremens ein Wandervogellager. Es war das ein ziemlich grofses Zelt, welches am Abend vorher mit vieler Mühe auf dem schlechten Boden errichtet war. Ich sah eine Gestalt ab und zu in der Nähe des Zeltes hin und herschleichen. Was mochte das wohl sein? Endlich wurde mir klar, dafs es der wachthabende Wandervogel war. Nach einer Stunde öffnete er das Zelt an einer Seite etwas und kroch hinein. Kurz nachher kam eine andere Person heraus. Nun wufste ich bescheid: Alle zwei Stunden kam ein anderer an die Reihe, um zu wachen.

Der, welcher jetzt an der Reihe war, mufste wohl der Führer sein. Denn er ging mit festen Schritten überall hin und prüfte, ob auch alles in Ordnung sei. Mit einemmal sah ich, wie er in Unruhe geriet. Es mufste etwas passiert sein. Er lief auf eine Stelle zu, die ich sofort als den am Abend vorher gebrauchten Abkochplatz erkannte. Jetzt sah ich auch weshalb er unruhig war. Er hatte dort etwas blitzen sehen. Nun war er

dabei das Feuer, das ausgebrochen war, zu vertilgen. Er trat mit den dicken, klotzigen Wanderstiefeln in das Feuer. Es half nichts, es wurde noch gröfser. Er wufste nichts zu tun als Alarm zu schlagen. Eine kleine, schrill klingende Flöte verhalf ihm dazu. Nach zwei Minuten standen auch ziemlich alle bei ihm und halfen mit. Mit einem Male liefen alle zum Zelte, rissen es hoch und liefen damit zur Feuerstelle. Es wurde über das Feuer gelegt, um es zu ersticken. Nach einer Viertelstunde trat das auch ein. Jetzt schleppte man viel Sand her und warf ihn auf das Loch. Aber es war erst 3 Uhr und man wollte noch schlafen. Das Zelt, das etwas beschädigt war, wurde notdürftig wieder aufgestellt. Die armen Wandervögel, die so verfroren waren, um keinen Heidebrand zu verursachen, legten sich wieder nieder. Der Führer verbrachte noch eine Stunde draufsen, dann legte er sich und es wurde keine Wache weitergeführt. Bis hier hatte ich aufmerksam aufgekuckt ... Jetzt dachte ich über alles nach, was ich schon von Wandervögeln gesehen hatte." (Kn. 12; 6 H.)

Diese Darstellung, besonders die darin erzählte Episode des Brandes, zeigt recht gut, wie die Phantasie bei einem Naturbild nur dann produktiv wird, wenn Erfahrungen und Erlebnisse von besonderer Art vorliegen, die sich leicht zu dem gewünschten Phantasiebild zusammenfinden.

Dieser Aufsatz bildet zugleich ein Übergangsstadium zum jugendlichen Wandervogelaufsatz.

Vor allem nach zwei Seiten zeigt sich hier ein Fortschritt über das kindliche Bild hinaus. Das Kind stellt nur dar, was es mit dem inneren Blicke wahrnimmt. Dagegen tritt der Frühjugendliche schon mit bestimmten Fragen an das Wahrnehmungsbild heran und gibt auf Grund von Schlüssen, die sich auf Nachdenken und Erfahrung gründen, bestimmte Antworten darauf. Er frägt sich: Wie ist das Zelt hierhergekommen? Was bedeutet das beständige Hin- und Hergehen des einen Wandervogels? Was mufs geschehen, um das Feuer zu löschen? Wir sehen daraus, wie das kausale Denken, das sich hier mit Einzelheiten des Bildes beschäftigt, zu einer Bereicherung und Vertiefung desselben führt. Dieselbe Wirkung hat dann weiter eine eingehendere Darstellung des Tuns der Wandervögel bei einem einzelnen Vorgang. War in den vorangegangenen Bildern beispielsweise der Aufbruch der Wandervögel nur durch das Aufladen der Rucksäcke charakterisiert, so wird hier das Überwältigen des Feuers durch eine ganze Reihe anschaulicher Handlungen gekennzeichnet.

Als Beispiele für dies Entwerfen des Wandervogelbildes durch den Jugendlichen wähle ich die Arbeit eines nicht viel älteren

Knaben, als der Verfasser des zuletzt angezogenen Aufsatzes. Ich erinnere dabei daran, dafs der Kindertypus nicht durchweg bis zum 13. Lebensjahr geht und der Jugendtypus nicht notwendig mit dem 14. beginnt und dafs es bisweilen vorkommt, dafs ein begabter 12jähriger einen jugendlichen Aufsatz und ein unbegabter 14jähriger einen Kinderaufsatz verfassen kann.

„. . . ich beschien eine weite Heidefläche. In der Mitte stand ein grofses Bauernhaus mit einigen Gehöften und gleichsam von einem Kranze hoher, mächtiger Eichen umgeben. Die Gegend war für mich ziemlich uninteressant und schon wollte ich weiter gleiten, als in der Ferne Lichter auftauchten. Ich beobachtete sie aufmerksam, immer näher kamen sie heran, und bald konnte man Stimmen unterscheiden. Es waren wunderliche Gestalten, mit Lodenanzügen, grünen Filzhüten auf dem Kopf und mit schweren hohen Stiefeln, dennen man ansah, dafs sie von weit her kamen. Zwei trugen eigenartige Instrumente um den Hals. Ich konnte nicht recht klug daraus werden, was dies für Leute waren, darum blieb ich und guckte zu. Der Zug war jetzt angelangt und einer klopfte. Sie schienen gut bekannt zu sein, denn der Bauer begrüfste sie freundlich und führte sie in das eine, leerstehende Haus. Dort legten sie ihre schweren Rucksäcke ab und entnahmen ihnen alle möglichen Geräte. Ein Feuer wurde angefacht, ein Topf darauf gestellt und nun brutzelte es los, dafs mir ordentlich das Herz im Leibe lachte, obgleich ich nicht sehen konnte, was sie kochten . . . Ich wurde auch gleich belohnt, dafs ich so gut von ihnen dachte, denn der Bauer meinte, sie hätten heute Glück gehabt, der Mond schiene so schön hell. Darauf priesen sie mich, und ich fühlte mich ordentlich geschmeichelt! —

Das schönste kommt erst jetzt. Der Bauer ging ins Haus zurück und die beiden Musikanten setzten sich hin und spielten zusammen. Es war ganz herrlich, die anderen sangen dazu, und das klang durch die Nacht so feierlich schön, dafs mir ordentlich weich wurde. Die Worte konnte ich zwar nicht verstehen, aber die Melodie war so wunderbar, dafs ich sie gar nicht beschreiben kann. Die Nacht war klar, und jetzt fand ich die Gegend auch schön, und das war ganz gewifs nur durch die Wandervögel gekommen. Als sie mehrere Lieder gesungen hatten, hörten sie einen Augenblick auf und unterhielten sich, dann spielten die beiden Musikanten, der eine hatte eine Mandoline, der andere eine Guitarre, — so sagten sie wenigstens, — alleine, und zwar wieder so schön, dafs ich ganz still zuhörte und gar nicht merkte, wie die bösen Wolken mich verdecken wollten. Dann trat tiefe Stille ein und keiner flüsterte oder sprach etwas. So lagen sie eine ganze Zeit, und ich fühlte, wie wohl ihnen war . . .

Ich habe schon viel erlebt, denn ich wandle schon seit unzähligen Nächten denselben Weg, aber die weihevollste Stimmung habe ich in dieser Nacht gehabt, und „das haben die Wandervögel mit ihrem Singen getan“. (Kn. 12; 8 H.)

An diesem Aufsatz können wir deutlich machen, wie sich das Wandervogelbild mit dem Älterwerden bei phantasiebegabten Schülern ändert.

Wir haben hier nicht mehr ein oder zwei flache Bildchen mit allerlei Gleichgültigem vor uns, denen jede feinere Schattierung, jeder Hintergrund, jede Detailarbeit fehlt; sondern ein geschickt vorbereitetes Stimmungsbild ist mit einigen wirkungsvollen und in sich abgeschlossenen Nebenbildchen zur Einheit verschmolzen. Sorgfältig werden hier bei den Schilderungen und Erklärungen diejenigen herausgegriffen, die das Bild anschaulich und lebendig machen. Nicht nur weil er mehr weifs, gibt hier der Jugendliche reichlicher und besser, sondern vor allem, weil er auch besser weifs, wo eine Erklärung oder ein Detail hingehört.

Die Hauptszene bildet der den Mond ergreifende Wandervogelsang. Ein Landschaftsbild, das Auftauchen der Wandervögel, die dann immer klarer vor unser inneres Auge treten, ihr Lagern und Abkochen, bereiten diese Szene vor. Die Anteilnahme des Mondes an diesem geschäftigen Treiben leitet dann zu der „weihevollen" Musikstimmung des letzten Bildes über.

Wir sehen in dieser Leistung eines Jugendlichen, der wir ähnliche zur Seite stellen könnten, grofse Fortschritte.

Das sprachliche Gewand ist ein anderes geworden, entsprechend wie wir das oben bei anderen literarischen Erzeugnissen gefunden haben. Auch hier sehen wir, wie an Stelle unbeholfener, wortarmer, abgerissener Sätze mit vielen Wiederholungen eine wortreiche Sprache getreten ist. Welch kahlen dürftigen Eindruck machte das erste Wandervogelbild. Dagegen fehlt es dem letzten nicht an mannigfaltigem Redeschmuck und individualisierendem Ausdruck.

Ferner ist das Bild des Jugendlichen im Aufbau und in der Durchführung dem kindlichen Wandervogelbild weit voraus. Während dieses nur äufserliche Momente nennt und über ein Aufreihen gegenständlicher Bestimmungen nicht hinauskommt, sind in den besseren jugendlichen Bildern Aufzählungen geflissentlich vermieden und darauf Bedacht genommen, der lebendigen Wirklichkeit durch lebensvollere, realistischere Darstellungsweise mehr gerecht zu werden.

Das Wandervogelbild des reiferen Jugendlichen zeigt dem soeben behandelten gegenüber wiederum seine besonderen Merkmale. Wir erkennen es sofort an der kunstvolleren Sprache und Schilderung und einer freieren über gröfseres Wissen verfügenden Darstellungsweise in dem folgenden Aufsatz. Er soll als Beispiel dienen, da man in ihm den frischen Hauch des Selbsterfahrenen

verspürt und daher um so leichter die Eigenart dieser Stufe im Selbstgestalten von Erlebnisstoffen erkennt.

„Und ich blickte von meiner hohen Warte auf ein geschäftiges Treiben herab. Was mochte es zu bedeuten haben, das Gewimmel dort auf der Lichtung des Waldes? Waren es Soldaten auf dem Rastplatze? Hatte sich ein Unglücksfall ereignet? Nein, die Menschen dort unten waren zu fröhlich und schienen keineswegs einer Abteilung Soldaten anzugehören. Was ich vor mir hatte, wurde mir erst klar, als die munteren Weisen eines alten Volksliedes, von der Guitarre begleitet, zu mir heraufklangen. Es war eine Horde von Wandervögeln, die sich Bremen als Ziel genommen hatten, und, um am anderen Morgen früh in die Stadt einmarschieren zu können, hier auf der Lichtung ihr Zelt für die Nacht aufschlagen wollten. Aber noch war es zu früh, um schlafen zu gehen, und da eine Tasse heifsen Kaffees oder Kakaos nach langem Marsche nicht zu verachten ist, wurden die Kocher aus der unergründlichen Tiefe des Rucksacks hervorgeholt. Je drei oder zwei Leute haben sich zu Kochgemeinschaften zusammen getan, wie es auf gröfseren Fahrten üblich ist, und diese sitzen nun um den behaglichen summenden Kochtopf herum. Ein besonders schlauer deklamiert frei nach Schiller: „Um des Sprits gesell'ge Flamme sammeln sich die Kochgenossen“, ein anderer nimmt die Klampfe zur Hand und sucht das alte Freiheitslied: „Flamme empor“ in Anwendung zu bringen, doch die Stimmung ist nicht ernst genug. Mehr Anklang findet das Lied: „Ein Schifflein sah' ich fahren“, doch auch dieses mufs unterbrochen werden, denn der Kaffee ist fertig, und jeder stürzt sich auf den Rucksack, um ihn nach den Schätzen zu durchsuchen, die in Verden von den Herbergsvätern und Müttern eingepackt worden sind. Da findet der eine ein Stück Wurst, der andere gar einen ganzen Topfkuchen. Einige, die nicht das Glück hatten, bei anderen Wandervögeln ins Quartier zu kommen, sondern in der Bleibe im Nest geschlafen haben, gehen auch nicht leer aus, denn in der Kochgemeinschaft wird alles brüderlich geteilt. Nachdem nun für die leiblichen Bedürfnisse genügend gesorgt ist, geht es wieder an die Arbeit, denn: „Im Schweifse deines Angesichts sollst du dein Brot essen“, ruft der Führer. Das Zelt soll aufgeschlagen werden. Die einzelnen Zeltbahnen werden aneinander geknöpft, die Stäbe untergestellt und die Häringe sollen eingeschlagen werden. Doch ein Häring fehlt, er ist auf dem letzten Rastplatze liegen geblieben. Um Ersatz zu schaffen, mufs der arme Sünder, der ihn verloren hat, einen neuen schneiden, was ihm auch nach grofsem Gebrumm über Ungerechtigkeit usw. gelingt. Jetzt werden die Rucksäcke ins Zelt geschafft, eine Laterne wird angesteckt und hinein kriechen die Wandervögel einer nach dem anderen. Was nun darinnen vorging, so schlofs der Mond seine Erzählung, das entzog sich meinen Blicken, nur zuweilen hob sich noch die Zeltwand, hin und wieder wurde ein Witz gerissen, bis das Licht der Laterne erlosch und allmählich Ruhe eintrat.“ (Kn. 16; 9 H.)

Das typische Wandervogelbild des reiferen Jugendlichen zeigt, wie schon aus diesem Aufsatz zu erkennen ist, manche Vorzüge gegenüber dem des Jugendlichen.

Die Sprache wird schon viel sicherer, freier und gewandter gehandhabt, ein reiferes Wissen und gröſsere Erfahrung verrät sich vor allem in den Erklärungen, die gegeben werden. Auch bemerken wir Fortschritte in dem Auf- und Ausbau des Bildes. Da ist einerseits manches hinzugefügt, was wir beim Jugendbild vermiſsten und dann wieder manches weggelassen, was uns dort störte. So wird beispielsweise vom Aufschlagen der Zelte, vom Lagern, Auspacken der mitgebrachten Vorräte tunlichst nur das gesagt, das eben dieses Wandervogelbild charakterisiert, nicht aber das, was bei jeder Wandervogelfahrt notwendigerweise geschieht. Dafür werden an anderer Stelle wiederum Schilderungen eingefügt, die im jugendlichen Bilde fehlen und die doch dazu dienen, Einzelheiten eindrucksvoller und anschaulicher zu machen.

„Gerade drehte sich der gewaltige Schlüssel in dem Schlüsselloch herum. Der Bauer verriegelte, nachdem er noch einmal nach dem Wetter gesehen hatte, die Tür . . . Er begrüſste die eben Angekommenen mit einem „Goon Dag ok“, obgleich die Uhr der nahegelegenen Kirche eben neun schlug.“ (Kn. 16; 8 H.)

Man sucht vergebens nach einer derartig freundlich-humoristischen und dabei so anschaulichen Schilderung eines an sich bedeutungslosen Vorganges, über den der Jugendliche überhaupt meist hinweggeht, in der Arbeit eines solchen.

Ein eigenartiger Vorzug dieses Bildes liegt auch darin, daſs es nicht bloſs darbietet und betrachtet sein will, sondern die Selbsttätigkeit und Mitarbeit des Betrachters beansprucht. Welchen anderen Zweck haben beispielsweise die am Anfang des Aufsatzes aufgeworfenen Fragen? Der Leser soll sich selbst den Kopf darüber zerbrechen, was jenes geschäftige Treiben auf der Erde bei Mondschein zu bedeuten hat. Es wird nicht alles offen vor ihm ausgebreitet und erklärt, sondern mit Fragen und Aufgaben an ihn herangetreten und ihm mögliche Wege für seine Gedanken gewiesen, damit sein Geist in Tätigkeit kommt, und die Aufmerksamkeit erregt wird. Wir sehen also, wie ein solches Wandervogelbild vielmehr geistige Kraft und geistiges Leben ausstrahlt, als irgendeins aus früheren Perioden.

Zu den genannten neuen Merkmalen kommt endlich ein Zug, der dem jugendlichen Bilde noch völlig fehlt. Es beginnt sich ein besonderes Interesse für die psychische Eigenart der vorkommenden Personen zu regen. Wenn der reifere

Jugendliche den Bauern vor dem Schliefsen der Haustür nochmals nach dem Wetter sehen, wenn er ihn gähnend und sich streckend aus dem Haus kommen läfst, wenn gesagt wird, dafs die Wandervögel auf dem feuchten Boden wasserdichte Decken ausbreiteten, so sind das ja nur kleine bedeutungslose Züge. Sie weisen aber doch auf ein sorgsameres Beachten der menschlichen Verhältnisse und des Verhaltens der Menschen hin, als wir es bei jugendlichen Verfassern finden.

Damit verbindet sich der Sinn und die Fähigkeit, darin bald etwas Drolliges, bald etwas Sonderbares, immer aber etwas Bedeutsames zu entdecken. Ich erinnere an das „Gebrumm über Ungerechtigkeit" bei dem Wandervogel, der wieder zurückgeschickt wird, an die Deklamation frei nach Schiller und das der Stimmung nicht gemäfse Freiheitslied von zwei anderen Wandervögeln im obigen Aufsatz.

Zwischen dem Wandervogelbild des männlichen und weiblichen Jugendlichen sind oft nicht unerhebliche Unterschiede. Wir haben bisher die gemeinsamen Züge betrachtet und wollen nun noch einen Blick auf die Eigenart des weiblichen Typus werfen, da dieser in mancher Hinsicht recht wesentlich von dem gemeinsamen abweicht.

Häufiger als bei männlichen Jugendlichen liegt über dem g a n z e n Bild, das ein junges Mädchen geschaffen, eine heitere, humorvolle Stimmung. Solche Bilder gehören zu den erfreulichsten, die uns das reifere Mädchenalter geschaffen. Sprache und Schilderung ist dabei natürlich und ungekünstelt. Mit viel Geschick werden aus den lebendigen Erinnerungen an Selbsterlebtes die vergnüglichen und frohgestimmten ausgewählt. Selbst kleine unbedeutende Episoden und Gespräche gewinnen dadurch unser Interesse und führen uns eine solche Situation recht lebendig vor die Seele. Ich gebe einige Sätze aus solchen Arbeiten, zugleich als Beispiel für die Vorzüge, die manche Aufsätze jugendlicher Mädchen haben. Unten werden wir auch von Mängeln zu sprechen haben.

„... einer nach dem andern verschwand im Zelt, in das ich durch einen kleinen Rifs hineinsehen konnte. Da sah es ja schliefslich ganz gemütlich aus. In einer Reihe lagen sie alle, dicht nebeneinander in Schlafdecken eingehüllt und schienen schlafen zu wollen. Na, für's erste war es damit noch nichts. Der eine der fror, der andere lag unbequem, ein dritter wollte sich bewegen können, was doch bei der Enge wahrhaftig nicht ging, na, und dann dieses ewige Genecke und Gelache. Besonders

ein Dicker zog alles ins Lächerliche, und wenn dann der Älteste zur Ruhe mahnte, sagt er ganz ruhig: „Aber Kinnings, warum lacht ihr denn auch immer, ich stelle ja nur Tatsachen fest“, worauf natürlich wieder alles lachte. — Doch allmählich beruhigten sich die unruhigen Geister, und bald schlief alles. Aus einer Ecke hörte ich sogar einen schnarchen, und ich freute mich gerade über den kleinen Kerl, denn ich höre so gern, wenn einer schnarcht, da fing auch schon einer an zu schimpfen und rüttelte den armen Kerl so lange, bis er aufwachte und ganz verstört fragte, was denn los wäre“ ... (M. 16; 0 H.)

Es ist ganz selbstverständlich, dafs die Vorzüge, die wir in einem solchen Aufsatz finden, nur in wenig Wandervogelbildern reiferer Jugendlichen vorhanden sind. Der Durchschnitt leistet das nicht, und es wird immer fraglich bleiben, ob er bei einem Unterricht, der darauf eingestellt ist, es wird leisten können. Leider fehlt es aber auch nicht an Bildern aus diesem Alterskreis, die mit grofsen Mängeln behaftet sind. Bemerkenswert ist nur, dafs das Mängel sind, die vor allem eben diesem Alter anhaften. Es genügen einige Sätze aus dem folgenden Aufsatz als Beispiel:

„Wandervögel waren die da drunten. Sie sangen gut, das mufste man ihnen lassen. Und auch die Guitarre pafste gut zu den Stimmen. Jetzt hatten sie ein Wäldchen erreicht. An einer Lichtung machten sie Halt. Die Rucksäcke flogen auf den Boden. Die Öllaternen wurden ausgelöscht, da mein Licht ihnen wohl genug leuchtete. Zudem hiefs es sparsam sein; morgen wurde es auch dunkel! Ein Gepolter und seltsames Rasseln, wie von Blechgeschirr, liefs sich jetzt vernehmen. Nach kurzer Zeit wurde es ruhig. Nur der grofse Kochtopf summte auf dem Spiritusfeuer. So, einer hob den Deckel ab; das roch gar lieblich nach Bouillon oder ähnlichem. Schon kamen die Gestalten an den Hordentopf heran, und nachdem jeder seinen Teil abbekommen hatte, zogen sie sich wieder zurück. Dabei gings nicht lautlos zu! O, durchaus nicht!“ (M. 16; 5 H.)

Die Sprache beherrschen all diese jungen Mädchen, bei denen vor allem jene Mängel hervortreten, so gut als nur ein Jugendlicher. Aber sie verwenden die Sprache, die sie mit so grofser Gewandheit handhaben, falsch. Hohle nichtssagende Worte, überflüssige Zutaten von Füllwörtern und Phrasen und gedrechselte Ausdrücke richten all das Unheil an. Gute Gedanken und Stimmungen gehen dabei einfach verloren. Es ist, wie wenn der Strom ihres Bewufstseins eine solche Fülle von leeren Schällen mit sich führt, und jedes Erleben mit einem Schwall von Worten begleitet, dafs das Gute darin versinkt. Der Grund davon ist wohl einmal die geistige Bequemlichkeit und Trägheit, die die Mädchen bei ihren Vorstellungen gar zu lange verweilen und sie gar zu breit darzulegen veranlafst. Der Grund ist dann weiter der, dafs in dem Bewufst-

seinsstrom die leeren Worte zu sehr vorherrschen, zu sehr sich vordrängen und sich wie Kletten an die gehaltvollen Gedanken und Vorstellungen anheften. Diesem Unfug, der jedes literarische Erzeugnis zur schalen Wassersuppe macht, zu steuern, wird eine wichtige Aufgabe des Deutschlehrers sein. Nicht oft und deutlich genug können wir das Nichtssagende und Seichte ihrer Ausführungen den Verfassern zu Gemüte führen und durch Gegenüberstellung gehaltvoller Prosastücke zeigen, wie minderwertig ein solches Gerede ist. Noch einen weiteren Fehler haben wir bei reiferen weiblichen Jugendlichen vielfach zu bekämpfen: den Hang zur Künstelei. Wie kommt es, dafs so viele junge Mädchen nicht natürlich schlicht und einfach schreiben, wie sie es als Kinder getan haben? Es liegt hier wohl eine falsch berechnende Eitelkeit zugrunde, bei der angenommen wird, dafs geziertes und gekünsteltes Wesen, saloppe und moquante Redensart und Rederei irgend jemand mehr imponieren könne als schlichte Einfalt und Natürlichkeit.

Auch da gibt es ein Mittel wirksam zu helfen und zu verhüten, dafs die Mädchen schriftstellerisch völlig versagen. Zeigen wir ihnen an Beispielen, wie das Natürliche, Ungekünstelte, Einfache Merkmale jeden Kunstwerkes sind, wie es niemals einen guten Schriftsteller gegeben hat, dessen Schaffensprodukte diese Eigenschaften abgingen, so werden wir auch erreichen, dafs die Mädchen diesen Fehler, den ihnen das reifere Jugendalter schenkt, ablegen. Nicht der Gedanke, Schriftstellerinnen heranbilden zu wollen, braucht uns dabei zu leiten, sondern nur der Wunsch, natürlich und einfach sich gebende Menschen zu bilden.

Sehen wir von den zuletzt dargelegten Schwächen und Auswüchsen ab, so müssen wir sagen, dafs die phantasievolle Behandlung eines Erlebnisses wie die einer (nächtlichen) Wanderfahrt ein recht glückliches und gut lösbares Aufsatzproblem für die Schüler aller Stufen und zwar männlichen und weiblichen Geschlechtes ist. Voraussetzung ist nur, dafs eindrucksvolle Erlebnisse im Geist vorhanden sind, die nun in irgendeiner Form im Aufsatz zu packendem Leben aufs neue erwachen. Und selbstverständlich ist auch, dafs die Ansprüche, die wir dabei an die verschiedenen Stufen stellen, durchaus verschieden sein müssen. Wir dürfen nicht an das Kind Forderungen stellen, die erst der Jugendliche erfüllen kann usf. Bei dem erziehlichen und unterrichtlichen Wert, den die Behandlung eines solchen Themas für alle Stufen

haben kann, erscheint es wünschenswert, soweit dies noch nicht geschieht, in allen Klassen ähnliche Aufgaben gelegentlich behandeln zu lassen.

Etwas anders lautet unsere Forderung, wenn wir an ein Thema wie den Untergang der Titanic denken. Die Untersuchung dessen, was hierin in verschiedenem Alter geleistet wird, führt uns zu anderen Resultaten. Wir wenden uns nunmehr diesem Bilde zu.

Zehntes Kapitel.

Das Schiffsbild.

Nur wenig charakteristische Striche enthält das Bild, das uns die kleinen Schüler im Titanicaufsatze vom Schiff und der Katastrophe entwerfen. Der Mangel an Fähigkeit, bedeutsame Einzelheiten wiederzugeben, macht sich hier, wo es sich um ein Bild handelt, das sie in Wirklichkeit noch nicht geschaut haben, besonders geltend. Sie geben etwas, das ebenso für die Titanic wie für ein anderes grofses Schiff, manchmal auch für ein Hotel oder Vergnügungslokal pafst. Dabei wird nur aufgereiht, nicht organisch verbunden.

„Auf dem Schiffe herrschte ein fröhliches Leben, ich sah in einen Saal hinein und sah dort viele Menschen. Die Einen tanzten, die anderen afsen, wieder andere spielten Skat... Dann sah ich in den Maschinenraum hinein und sah dort sehr grofse Maschinen, dann sah ich weiter in eine Kabine hinein; da lag ein kleines Mädchen mit ihrem Bruder in den Betten ...“ (Kn. 10; 4 H.)

„Die Herren gingen vielleicht in dem Rauchsalon oder ins Herrenzimmer I. oder II. oder III. Klasse oder auf dem Verdeck und sich das weite, weite Meer ansahen. Die Damen gingen wohl in dem Damensalon I. oder II. oder III. Klasse oder gingen mit ihren Männern auf dem Verdecke spazieren.“ (Kn. 10; 11 H.)

Werden hier nur farblose Allgemeinheiten ohne Leben und Anschauungskraft aufgereiht, so sind die Angaben doch wenigstens sachlich nicht weiter zu beanstanden. Häufig schafft aber die Phantasie den Kleinen ein Bild, das direkte Unrichtigkeiten enthält. Diese erzählen etwas, was sie gar nicht wissen können und ergänzen ihr mangelhaftes Wissen durch Übertragen eigener Vorstellungen in die fremden und Anbringen eines nicht hergehörigen Wissens. Man kann dabei wieder deutlich sehen, wie die kindliche Phantasie sich immer in erster Linie an die vertrauten Bilder der kindlichen Umwelt hält und nicht imstande ist, sich

eine ihr ganz fremde Welt durch Kombination zu schaffen. Ich gebe einige Beispiele, die in immer stärkerem Maſse diese Irrungen der Phantasie verdeutlichen.

„Die Titanic fährt langsam aus dem Londoner Hafen. Ein Hurrahschreien der am Hafen stehenden Menschenmenge begleitet sie. Immer schneller entfernt sich der groſse Dampfer dem Lande, bis endlich die an Land stehenden Menschen wie kleine Ameisen aussehen.“ (Kn. 11; 9 H.)

„In ein Zimmer guckte ich hinein. Da sah ich eine Dame im Nachthemd, sie ging zur Tür, drückte auf den Klingelknopf und schon war ein Kellner da. „Was wollen gnädige Frau?“ — „Bitte, eine Flasche heiſses Wasser!“ — „Jawohl, meine Dame.“ In 5 Minuten kam der Kellner schon wieder. Bumm, da stolperte der Kellner. Das Licht ging aus. Ich sah daſs vorne im Schiffsraum Maschinen zerdrückt wurden.“ (Kn. 11; 1 H.)

„Von allen Seiten kamen die Matrosen und pumpten, das ihnen der Schweiſs von der Stirne rann. Kein Härchen an ihrem Anzug war trocken geblieben. Daher lieſsen sie auch bald nach zu pumpen und sagten: ihr Zeug sei ganz naſs, sie wollten sich erst umziehen. „Das fehlte auch gerade noch“, sagte der Kapitän, „nun wollen sie gar noch meutern“. (Kn. 10; 8 H.)

„Nun aber liegt das schöne groſse Schiff auf dem Grunde des Meeres. Es wird noch immer von Haifischen umkreist. Alles Gold und die Marmorbäder und Schmucksachen liegen mit auf dem Grunde, und alles was von den Haifischen gefunden wird, das wird von ihnen aufgefressen. Aber der Mond wurde ganz traurig und sagte auf plattdeutsch: „dat muſs anners weren“. Aber die Menschen, die noch in den Kajüten waren, muſsten ersticken ...“ (Kn. 10; 8 V.)

„Die Leute, die geschwommen hatten, kletterten auf Eisberge. Da erlegten sie dann Eisbären. Davon ernährten sie sich davon. Und welche die da heraufklettern wollten plumten auch manchmal ins Wasser. Dann riefen sie Hilfe. Dann kletterten wieder welche herunter, aber dann fielen sie wieder ins Wasser und so machten sie das so oft, das bald gar keine mehr auf dem Eisberg blieben.“ (Kn. 11; 3 V.)

Ist auch, wie wir hier sehen, schon das Bedürfnis vorhanden, ein dramatisch-bewegtes Bild zu geben, so muſs es eben, weil Erfahrungen, Erlebnisse und Wortschatz für diese Szenen noch gar zu kümmerlich sind, regelmäſsig miſsglücken. Selbst für Darstellung des Tatsächlichen, das dem Kinde aus Gesprächen und Erzählungen Erwachsener längst bekannt ist, fehlt ihm Ausdruck und Sprache, und man möchte danach oft annehmen, daſs zur Verwendung von nicht ganz alltäglichen Verbalbegriffen ihm noch jedes Können fehlt.

„Ich sah wie ein groſser Dampfer auf dem groſsen Meer d a h i n r a s t e. Nach einer Zeit hörte ich einen starken Knall und sah, daſs er gegen einen groſsen Eisblock g e r a n n t war. Der Dampfer z e r f i e l in 2 Hälften von dem furchtbaren Anprall. Die Leute, welche noch in Nachtkleidern waren, b e g a n g e n einen Schrei.“ (Kn. 14; 2 V.)

Wie armselig ist hier selbst bei einem 14-jährigen der Schatz an Zeitwörtern!

Finden wir wirklich einmal eine dramatisch wirkende Szene in einer Kinderarbeit, so müssen wir wohl annehmen, dafs der Verfasser entweder selbst etwas Ähnliches erlebt oder eine Erzählung desselben Inhaltes gelesen hat, die für ihn den starken Eindruck des Selbsterlebten hatte. Letzteres ist beispielsweise bei folgendem Bericht eines 12-jährigen über einen Schiffsbrand zu vermuten:

„Es mochte wohl um Mitternacht sein. Da weckte ein Matrose den Kapitän. Als dieser auf Deck trat, kam ihm schon der Steuermann entgegen und sagte: „Kapitän riechen sie nichts?" — „Nein", war die Antwort „wonach riechts denn?" Sie schritten langsam nach dem Achterdeck. „Riechen sie noch nichts?" sagte der Steuermann, „da müssen sie aber ..." weiter kam er nicht, der Kapitän fiel dann ein: „nach Brand riechts!" Sie schritten dahin, woher der Geruch kam. Als sie nach unten kamen wurde es schon heifs. Sie rissen die Tür auf. Aber der dichte Qualm kam ihnen schon entgegen. Sie liefen nach oben und liefsen die Sturmglocke läuten ..." (Kn. 12; 11 V.)

Sind solche Ausführungen von irgendwelchen Wert? Ganz gewifs nicht, denn es liegt kein Wert in einer Äufserung, die mangelhaftes Wissen und auch sonst keine Betätigung einer gesunden geistigen Kraft verrät. Daraus ergibt sich, dafs alle dem Kinde eigentlich fremden Erfahrungskreise, auch wenn es darüber reden kann, vom Aufsatz fernzuhalten sind. Als Stoffe eignen sich nur die Gebiete, die es mit seiner Erfahrung und Wahrnehmung erfafst oder deren Eigenart ein besonderes Wissen oder besondere Erfahrungen nicht verlangt, wie das Märchen.

Zusammenfassend läfst sich darüber sagen: Sobald die Phantasie den ihr vertrauten Boden — das Märchen und die kindliche Umwelt, das Erlebnis — verläfst, so ist sie hilflos und stellt wunderbare, meist ganz wertlose, Gebilde her. Gewifs ist sie in hervorragendem Mafse tätig; sie bemüht sich alle Lücken auszufüllen, alles Unklare anschaulich, alles Fremdartige verständlich zu machen. Aber die Mittel, deren sie sich dazu bedient, reichen nicht aus. Sie vereinigt und verschmilzt Vorstellungen, die gar nicht zusammengehören und läfst sich nicht von Erfahrung, Wissen und Verstand dabei korrigieren, sondern gibt kritiklos, was sich ihr zufällig darbietet.

Daraus ergibt sich weiter, dafs das Thema vom Schiffsuntergang der Titanic für diese Altersstufe verfehlt war. Es ist

nun interessant zu beobachten, wie ganz anders die Arbeit ausfiel, wenn der eine oder andere von einem Schiffsuntergang zu erzählen wufste, den er selbst mit angesehen hatte. Da merkt man schon bei sonst noch sehr kindlichen Verfassern einen grofsen Unterschied. Sie liefern wirksame Einzelheiten, bleiben nicht in faden Allgemeinheiten stecken. Die Erzählung wird natürlicher, das Bild klarer, einheitlicher und mehr der Wirklichkeit entsprechend. Als Beispiel gebe ich die kleine Arbeit von einem gewifs nicht über Durchschnitt begabten Jungen:

„... Am Mittwoch abend ging ich nach der Weser, da sah ich ein Boot, worin ein Mann safs, untergehen. Er wollte das Loch zustopfen, er fand aber nichts. Als das Boot ganz voll war von Wasser, sprang er ins Wasser, als er an Land war, frug ich ihn, wie es gekommen sei, er sagte er wollte ein Loch schnitzen, wo er die Netze an fest binde, er habe es zu tief gemacht, da ist das Wasser herein gelaufen. Als ich nach Hause lief erzählte ich es meiner Mutter, die sagte, „wie kann der Mann blofs so dumm sein, das mufs er sich doch selbst denken können wenn er dafs Loch so tief schnitzt dafs das Wasser herein läuft.“ (Kn. 10; 9 V.)

Trotz der Unbeholfenheit, mit der hier erzählt wird, ist diese Arbeit, bei der doch etwas innerlich klar geschaut und klar ausgedrückt wird, wertvoller als ein Aufsatz, der wohl der Form einigermafsen genügt, im Grunde aber nur Lesefrüchte reproduziert. Im ersten Fall arbeitet die Phantasie mit, indem sie die erlebte Szene sprachlich erschafft, im anderen ist sie zu ödem Nichtstun verurteilt.

Erst der phantasiebegabte Jugendliche ist imstande, die Aufgabe, einen sachgemäfsen und eingehenden Bericht von einem Schiffsuntergang zu geben, einigermafsen einwandfrei zu lösen. Der Mangel an eigenen Erfahrungen macht sich hier nicht mehr so störend fühlbar wie beim Kinde, weil Lektüre, literarische Erziehung und reiferes Denken schon guten Ersatz für fehlende Erfahrungen geben.

An einer Übergangsstufe vom Kind zum Jugendlichen fehlt es nicht. Wir haben Aufsätze von 13- bis 14-jährigen, die ein klares, anschauliches und ausführliches Bild vom Schiffsuntergang entwerfen, die reiche und richtige Angaben über das Schiff, über Kapitän und Passagiere und über den Hergang der Ereignisse enthalten. Die Arbeit der Phantasie bestand hier hauptsächlich darin, aus Bruchstücken, die die Erinnerung an Gehörtes und Gelesenes darbot, ein zusammenhängendes Ganze zu schaffen und bei Erzählung besonderer Ereignisse sich lebendig in die

Situation einzufühlen. Dagegen bleibt es dem Jugendalter vorbehalten, der gesamten Darstellung einen bestimmten, z. B. epischen, emotionellen, dramatischen Charakter zu geben.

Als Beispiel für die Übergangszeit gebe ich den Anfang der Arbeit eines noch nicht 14-jährigen Volksschülers:

„An einem Tage im Mai verliefs der White Star Dampfer „Titanic" den Hafen von New York. Das Schiff war 45000 Brutto Registertonnen und war also das gröfste Schiff der Welt. Befehligt wurde es von dem Kapitän Smith, aufserdem befand sich noch der Direktor der White Star Linie, Sir Bruce Ismail auf dem Schiffe.

Schnell eilte das stolze Schiff durch die Wogen. Da meldete der Telegraphist dem Kapitän ein anderes Schiff hätte telegraphiert, es wären Eisberge passiert, man solle langsamer fahren. Der Kapitän Smith wollte langsam fahren lassen, aber Ismail als Direktor befahl, die Schnelligkeit des Schiffes noch zu steigern. Der Engländer hoffte, er würde einen Schnelligkeitsrekord aufstellen können.

Mittlerweise war es Abend geworden. Die Passagiere begaben sich in die Speisesäle und alles war frölich. Nun gingen auch mehrere zu Bett. Auch Kapitän Smith wollte sich in seine Kajüte begeben, als er plötzlich einen Stofs verspürte. Gleich darauf stürzte ein Offizier herein und rief: „Wir sind mit einem Eisberge zusammen gestofsen!" — „Sind die Schotten dicht?" fragte der Kapitän. „Nein, der Ingenieur hat sie vorher doch öffnen lassen!" — Nun eilte der Kapitän nach der Back. Überall standen angstvolle Menschen welche fragten: „Was ist los?" Der Kapitän konnte nur bis zum Fockmast gehen, denn es sprühte ihm ein wahrer Eishagel entgegen — — —" (Kn. 13; 6 V.)

Wir stehen hier am Übergang zur Phantasieperiode des Jugendalters. Dieses zeigt neben den neuen Zügen, die das Schiffsbild des Frühjugendlichen vor dem kindlichen auszeichnet, eine neue Gesamtauffassung. Immer deutlicher treten hier nämlich bestimmt ausgeprägte Typen hervor, die mehr oder weniger den Charakter der ganzen Arbeit beherrschen und gleichsam andeuten, dafs die Darstellung einer solchen Szene nicht beliebig gewählt werden kann, sondern je nach Auffassung des Verfassers einer Dichtungsart gemäfs zu gestalten ist. Als Haupttypen der Darstellung des Jugendlichen möchte ich hier den epischen, den subjektiv persönlichen und den pathetischen unterscheiden. Ich gebe zunächst ein Beispiel für eine vorwiegend epische Darstellungsweise:

„. . . und ich sah unter mir das Meer, und ein grofses Schiff das sich langsam durch die riesigen Wellen dahin arbeitete. Es war ein stattliches, neues Schiff. Noch waren keine Passagiere an Bord, da es noch sehr früh am Morgen war. Nur liefen ab und zu einige, anscheinend etwas erregte

Matrosen herum, als ob irgend etwas nicht in Ordnung sei. Ich hatte recht, da steigen schon im hohen Bogen Leuchtkugeln auf. Sie verlangten also Hülfe. Die Maschine stoppte, und ein Sprühregen von Funken stieb aus dem Schornsteine auf. Die Leuchtkugeln waren vom Land her gesehen und sie wurden erwidert. Nun sah ich wie in wilden Mengen alle Mitfahrenden an Deck kamen und von dem Kapitän, der selbst nicht recht wufste, was zu tun sei, Rettung forderten. Am nahen Strand aber sah ich eine Menge Volk, die alle nur aus Neugierde gekommen waren. Weiterhin war man aber schon eifrig mit den Rettungsarbeiten beschäftigt. Pferde waren gebracht, und bald wurde das Rettungsboot herausgezogen und bemannt. Indem sah es im Schiff entsetzlich aus. Das Vorderteil war bis zur Hälfte ganz weggesackt und alle die armen Menschen hatten sich auf einen Haufen zusammengestellt. Wenn jetzt nicht sofort Hülfe käme mufsten alle Menschen ihren Tod in den Wellen finden. Da kam auch schon das Boot an. Die Verwirrung wurde nun noch schlimmer als vorher. Alles drängte sich heran. Sie konnten ja doch nicht alle in ein Boot! Die Stärkeren warfen die Schwächeren zurück oder ins Wasser, um ins Boot zu kommen. Zweimal sah ich dasselbe Schauspiel, und verfolgte das Boot mit meinen Blicken bis an den sicheren Strand. Und als ich zum dritten Mal wieder zum Schiff sah, da war nichts mehr davon zu sehen. Nur ein paar Balken schwammen auf den Wellen. Als ich mich hierauf noch einmal zum Strand kehren wollte, um zu sehen was hier gemacht wurde, da kam eine grofse, dunkle Wolke und hüllte mich ganz und gar ein. Jetzt war es auch spät geworden, und ich mufste noch sehr weit. Lange aber dachte ich noch an dies schreckliche Ereignis." (Kn. 14; 1 H.)

Als Merkmale des epischen Typus finden wir hier den gröfseren Ausdrucksreichtum, die reiferen Erfahrungen, die allenthalben das Bild durchdringen und eine langsamere Entfaltung des Bildes, als wir dies bei früheren Bildern bemerken konnten. Die Wahl und Fülle des Ausdrucks fällt dabei besonders auf; „ich verfolgte das Boot mit meinen Blicken bis an den sicheren Strand", und ähnlich drückt sich das Kind nicht aus; es würde vielleicht einfach schreiben: „das Boot fuhr an den Strand". Auf eine reifere Erfahrung weisen die Überlegungen und Beobachtungen, die der Mond anstellt, und die Schlüsse und Gefühlsurteile, die er damit verbindet. Und wenn das Bild langsamer aufgerollt wird, als es beim Kinde geschieht, rührt das einmal von der gröfseren Beweglichkeit des Geistes, der bald hierhin und bald dorthin eilt, um das Bild weiter auszugestalten und dann von dem breiteren Ausmalen der Einzelheiten, zu dem sich das Kind gar nicht Zeit läfst.

Wir kommen von dem epischen Typ dann weiter zu dem subjektiv-persönlichen, für den folgender Aufsatz charakteristisch ist:

„Als ich vor einigen Tagen, vergebens versuchte, die dicken Schnee-Wolken zu durchschneiden, da wurde ich wütend. Ich sandte meine schwachen Strahlen immer wieder gegen die Wolken, damit sie durchbrochen würden, aber sie hatten scheinbar ihre Freude daran mir den Durchblick zu verdecken. Da, endlich, gelang es mir, die Wolken zu züchtigen. Freudig sandte ich meine Strahlen an den Wolken vorbei auf die Erde. Aber was war denn das, eine Strecke war das Meer ganz von Leichen bedeckt. Oh, wie schaurig, wenn ich doch meine Strahlen wieder verbergen könnte, oder meine Augen schliefsen könnte. Nein, mufs ich dem Drama zusehen, ohne helfen zu können, ohne viel trösten zu können, mein Herz zerspringt fast vor Mitleid mit den armen hilfslosen Menschen. Ich sehe noch immer vor mir das Bild, wie der Dampfer, welcher sich Titanic nannte, unterging, und viele Leute, welche an Bord waren mit sich in die Tiefe rifs. Da, noch des Unglücks mehr, ein Rettungsboot mit 50 Personen kenterte, aber da kamen die Retter ein grofser Dampfer erschien. Es war die Carpathia, welche scheinbar durch die Funkentelegraphie herbei gerufen war. Ich flöfste einigen Schiffbrüchigen flink noch etwas Mut ein, aber überall konnte ich doch nicht sein. Dann spornte ich die Rettungsmannschaft an. Oh, dort schwamm wohl der Übeltäter ein Eisberg, so hatte es mir wenigstens ein Schiffbrüchiger erzählt. Ich hätte ihn auftauen mögen, aber meine Strahlen waren zu schwach, aber ich bat meine Vettern die Winde, den Eisberg in eine warme Stelle des Meeres zu bringen, welches denn auch geschehen ist. Unterdessen, waren schon viele von dem Dampfer aus gerettet worden, und als ich in der nächsten Nacht, meine Strahlen von neuen durch die Wolken gezwängt hatte waren die Leichen und alles Getrümmer von den heldenmütigen Rettern, welche jetzt abdampften beseitigt." (Kn. 14; 10 H.)

Gefühle und Gemütsbewegungen haben bei dieser Darstellung die Feder geführt. Der Mond ist „wütend" über die Wolken, die „ihre Freude" daran haben, ihm die Aussicht zu versperren. „Schauer" ergreift ihn, als er dann die Leichen im Meere sieht. Und Gefühle sind es, die in ihm Wünsche rege machen; erst den Wunsch, seine Strahlen verbergen, die Augen schliefsen zu können und weiterhin die Bitte an seine Vettern, den „Übeltäter" Eisberg an eine warme Stelle des Meeres zu bringen. Endlich werden auch Vorstellungen („Ich sehe noch immer vor mir das Bild") und Betrachtungen („mufs ich dem Drama zusehen, ohne helfen zu können" und ähnliches) durch sympathetische Gefühle hervorgerufen. Man könnte sich wohl denken, dafs der Verfasser schon zwei Jahre früher einen Aufsatz mit eingestreuten Gefühlsäufserungen über ein solches Thema geschrieben hätte. Der Unterschied würde aber dann der sein, dafs das Gefühl noch nicht eine solche Fülle von Gedanken und Affekten geweckt hätte und wie hier

die gesamte Darstellung beherrschte. Dies ergibt ein Vergleich der entsprechenden Kinder- und Jugendlichen-Arbeiten.

Der für den Jugendlichen vor allem charakteristische Typ ist der pathetische, den wir an folgender Ausführung kennen lernen:

„In einer der letzten Nächte glitt ich meine alte Bahn dahin. Aber nichts war zu sehen. Schwere, grauweifse Schneewolken verdeckten alles. Aber unverdrossen suchte ich einen Durchblick, um zu sehen, was auf der alten Mutter Erde vorging. Endlich teilten sich die Wolken. Unter mir lag das grofse, einsame Meer. Hohl heulte der Sturmwind und peitschte die Wellen auf, dafs sie zischend und brausend sich überstürzten. Jäh jagten die Wolken unter mir vorbei und durch die Risse hindurch sah ich die Eisberge, die hoch aus dem Norden, von Grönlands Gletscher kommend, dahingleiten. Alles war tot, und nur der Sturm sang sein Lied, das Totenlied mancher tapferen Schiffer. Aber nein, nicht alles war tot. Von fern her heulte eine Sirene ihre grellen, langgezogenen Pfiffe und ein mächtiges Schiff kam über die Wellen dahergestampft. Auf der Kommandobrücke hielt der erste Offizier scharf Ausschau. Jedem tückischen Eisungeheuer wich er aus und wachte so über das Wohl und Wehe der Passagiere. Und jetzt liefs ich meine kalten Strahlen hinab wandern in das innere des Schiffes. Halbnackt standen die chinesischen Heitzer an der Arbeit. Dort wird ein Ofen aufgerissen und mit Kohlen gesättigt. Blutroter Feuerschein gleitet über die nackten braunen Glieder, die geschäftig schaufeln und das surrende und fauchende Herz des Schiffes speisen. Ich gleite weiter. In einer engen Kabine finde ich einen Mann, der unaufhörlch lauscht auf das Ticktack eines Apparates und der den Lieben in der Heimat Nachricht gibt, dafs sie morgen früh wohlbehalten in New York sein werden." (Kn. 15; 1 H.)

Schon die wenigen Sätze zeigen, von welcher Art das bei dem Jugendlichen so beliebte Pathos ist. Mit Vorliebe drückt es sich in Adjektiven und Verben aus; weniger häufig in besonders gewählten Substantiven, in der Wortstellung: „Jäh jagten die Wolken" und in Zwischenrufen: „aber nein,". Vor allem soll dem Bilde nicht das Erhabene („grofse einsame Meer"), das Gewaltige („Eisungeheuer") und das Majestätische („ein mächtiges Schiff kam dahergestampft") fehlen, wie ja jedes Pathos über das gewöhnliche Mafs ins Grofse strebt. Charakteristisch sind ferner die klangvollen („zischen, brausen, peitschen, heulen") die malenden („blutroter Feuerschein") und die bildlichen Ausdrücke, die oft zu reichlich angebracht werden. Endlich zielt auch diese und jene Bemerkung dahin ab, den Eindruck des Düsteren hervorzurufen („Alles war tot . . . das Totenlied"). Dafs

sich der Jugendliche in diesem Überschwang und Pathos gelegentlich in der Wahl des Ausdruckes vergreift, ist nicht zu verwundern.

„hoch zischten die Wogen, der ganze Atlantische Ozean drängte sich hier zusammen, um sich das kleine Menschenwerk zum Opfer zu machen. Ein schon halb untergesunkenes Schiff kämpfte den Todesreigen ...“ (Kn. 14; 9 H.)

Es ist nicht leicht zu sagen, wie wir uns zu dem jugendlichen Pathos verhalten sollen. Es ist die Wurzel von aller Begeisterung und von allem Idealismus, und daher findet es besonders in der dichterisch verklärten Sprache Schillers seinen Resonanzboden. Es liegt aber anderseits häufig etwas so bewufst Übertriebenes, eine solche Pose und Künstelei in den jugendlichen Auslassungen, dafs man sie nicht gutheifsen kann. Um nun nicht den Weizen mit dem Unkraut zu vernichten, sondern die edlen und echten Kräfte, die hier mit im Spiele sind, nicht blofs zu schonen, sondern sich zum Guten entfalten zu lassen, werden wir den Schülern Stellen aus klassischen Werken, die von jenem reinen idealen Pathos getragen sind, recht eindrucksvoll machen und sie aus einem Vergleich selbst finden und empfinden lassen, wo die Grenze ist zwischen Edelmetall und Schlacke. Oft genug wird man bemerken, dafs der Grund eines hohlen Phrasentums und Wortprunkens — wenn er nicht tiefer im Charakter begründet ist — auf die Lektüre jener Hypermodernen zurückgeht, die dem Jugendlichen durch unglücklichen Zufall in die Hände gefallen sind. Die klassische Schönheit eines Schiller wird hier bei gesundem Empfinden der Jugendlichen leicht den Kampf mit ihnen aufnehmen können.

Gemeinsam ist diesen Arbeiten der Jugendlichen, dafs sie das Bemühen zeigen, der mächtigen Szene durch packende Darstellung, lebensvolle Schilderung, gehobene Sprache und durch Kleinmalerei bez. detaillierte Angabe bedeutsamer Momente gerecht zu werden. Kurz die Aufgabe wird schon nicht allein darin gesehen, etwas von einem Schiffsuntergang zu erzählen, sondern ein eindrucksvolles Bild zu geben. Und in diesem Bemühen liegt unverkennbar ein Fortschritt über die Arbeitsweise von Kind und Frühjugendlichen.

Aber auch auf dieser Stufe bleibt die charakteristische Darstellung vom Schiffsuntergang des reiferen Jugendlichen nicht stehen. Wieder ist es, wie wir das auch bei Gestaltung selbsterlebter Bilder beobachteten, die reichlichere Anwendung von

Kunstmitteln, die diese Stufe vor der vorhergehenden auszeichnet. Betrachten wir einen solchen die Eigenart des Reiferen spiegelnden Aufsatz. Da wird zu Anfang ein Bild entworfen, das mit der eigentlichen Katastrophe noch nichts zu tun hat. Wir sehen eine Anzahl von Eisberge, die sich gegen den dunklen Horizont abheben. Die Wolken verziehen sich allmählich. Sterne werden sichtbar, nur leises Rauschen unterbricht die Stille. Also ein Bild für sich, das in seiner Abgeschlossenheit wirkt und auf kommende Ereignisse nicht einmal hindeutet. Der reifere Jugendliche empfand hier das Bedürfnis, vor dem Leser erst die grofse Welt aufzubauen, in der sich dann das gewaltige Schauspiel vollziehen soll. Diese Naturwelt ist so fremd und gewaltig, dafs sie erst eine Sonderbetrachtung verlangt. Ist der Leser erst einmal ganz von ihr befangen, so wird das, was sich hier abspielt, um so eindrucksvoller wirken. Das ist der Sinn dieser Einleitung. Und mit eben solcher Kunst wird dann weiter ein zweites Bild vor uns entrollt. „Dumpfe Signale zeigen die Nähe eines Dampfers an. Bald sieht man die Lichter. Merkwürdig, dafs er in dieser Jahreszeit diesen Kurs nimmt!" So zwingt uns der Verfasser ganz in den Bann seiner Darstellung. Wir sehen innerlich, wir wundern uns mit dem Mond über diese waghalsige Fahrt, wir lassen uns von ihm erzählen, wo er das Schiff wohl schon einmal gesehen hat usw. So ersteht ein Bild nach dem anderen vor uns, und zwar so folgerichtig, wie wenn sie gar nicht anders aufeinander folgen könnten. Während Kind und Jugendlicher erzählen, schildern, beschreiben, läfst uns der reifere Jugendliche in seinen besten Arbeiten erleben, schauen, innerlich an allem teilnehmen.

„. . . Endlich teilten sich unter mir die Wolken und so weit ich sehen konnte, dehnte sich das Meer, jetzt von meinen Strahlen glitzernd, aus. Gegen Nordwesten hin sah ich eine gröfsere Anzahl von Eisbergen, die sich grell in ihrem weifsen Kleide von dem dunklen Horizont abhoben. Die düsteren Wolken verzogen sich immer mehr und nach kurzer Zeit funkelten die Sterne am ganzen Himmel. Nur das leise Rauschen der See unterbrach die wundervolle Stille. Da tönten plötzlich von Osten her dumpfe Signale, die von irgendeinem Dampfer herkommen mufsten. Bald war das Schiff so nahe herangekommen, dafs ich seine Lichter sehen konnte. Es schien einen merkwürdigen Kurs genommen zu haben, denn anstatt die Winterlinie weiter südlich zu benutzen, fuhr es keine 500 Seemeilen südlich von Kap Race mitten durch das in dieser Zeit so gefährliche Fahrwasser. Es war ein Riesenschiff; ich erkannte es wieder, ich hatte es neulich in Liverpool fertig zur Abreise gesehen und wufste, dafs dies jetzt

seine Jungfernreise war. Also wieder einmal der sträfliche Ehrgeiz der englischen Rheedereien! Das Schiff sollte natürlich auf seiner ersten Reise einen neuen Schnelligkeitsrekord aufstellen.

Inzwischen war der Dampfer, „Titanic“ war sein Name, ganz in meine Nähe gekommen. Die meisten Passagiere schienen zu schlafen, denn nur auf der Kommandobrücke brannte das elektrische Licht, während sonst das ganze Schiff im Dunkel lag. Freilich, meine Strahlen trafen ihn, aber sie drangen nicht bis in die Kammern der schlummernden Menschen. Der wachthabende Offizier ging allein auf der Brücke hin und her, und nur manchmal gab er dem Matrosen am Ruder einen kurzen Befehl. Da betrat der Kapitän die Brücke. Nach kurzem Grufse wandte er sich an den Wachthabenden. „Meinen Sie nicht auch, dafs es geradezu Wahnsinn ist, mit dieser Geschwindigkeit in dem Eisberggebiet zu fahren? Aber ich habe keine Verantwortung, nicht ich, sondern einer von der Rhederei ist an Bord, wie Sie wissen, und der gibt mir erfahrenem Mann seine Vorschriften.“ In diesem Augenblick bekam das Schiff einen heftigen Stofs und die beiden Offiziere wurden gegen das Geländer geschleudert. Sofort gab der Kapitän das Kommando: „Schotten dicht!“ aber es schien nichts mehr zu nützen. Mit einem Schlage wurde es in dem ganzen Riesenschiff, das mit recht seinen Namen führt, lebendig. Ängstlich kamen Männer, Frauen und Kinder, halb bekleidet auf Deck gestürzt und bestürmten die Leute der Besatzung mit Fragen. Aber ihre Besorgnis schien unnötig zu sein, denn das Schiff blieb ruhig am Platze liegen. Da aber ein neuer stärkerer Krach und ein Schrei der Reisenden und wild stürzten sie zu den Booten. Aber schon standen die Matrosen mit geladenem Revolver bei den Booten, bereit, jeden niederzuschiefsen, der vor den Frauen und Kindern sich retten wollte. Wie schnell jetzt das Schiff sank, mit dem Bug sich tief in sein Element grabend, und wie schrecklich langsam ging das Zuwasserlassen der Rettungsboote! Mitten in das Geschrei, Weinen und Schluchzen der Menschen klang der von der Schiffskapelle gespielte Choral: „Näher mein Gott zu dir.“

Indessen fuhren weifse, blaue und rote Raketen zischend in die Luft und der Telegraph sandte seine elektrischen Wellen durch die stille Nacht, viele hundert Kilometer weit. Verschiedene Dampfer erwiderten, sie kämen mit äufserster Kraft zur Unfallstelle, aber vor 11 Uhr morgens könnten sie dort nicht eintreffen. Und um 2 Uhr nachts schlugen die Wellen über den Riesen unter den Schiffen zusammen, um ihn nie wieder herzugeben. Die Boote waren in aller Eile zu Wasser gelassen und jetzt tanzten sie wie kleine Nufsschalen auf den Wogen. Es waren nur wenige, lange nicht genug, um alle Leute an Bord aufzunehmen. Man hatte den tapferen alten Kapitän mit in ein Boot nehmen wollen, er aber hatte sich geweigert und gesagt, er wolle lieber mit seinem Schiff hinunter in die Tiefe gehen.

Allmählig begann es zu tagen und als die Sonne ihre ersten Strahlen über den Ozean warf, da glitzerten die Eisberge so freundlich und die See plätscherte so lustig, als wäre nichts geschehen. Und doch hatte das Schicksal wieder in wenigen Minuten nicht weniger als 1500 Menschenleben gefordert.

Im Laufe des Vormittags kamen mehrere deutsche und englische Dampfer um den schwerverwundeten Bruder aufzusuchen und ihm zu helfen, aber sie alle mufsten unverrichteter Sache wieder umkehren; der Riese war bereits mit seinem Lebenselement auf ewig vereinigt.

Später erzählte mir die Sonne noch, die zu Hilfe geeilten Dampfer hätten die Schiffbrüchigen aufgenommen und nach New-York gebracht. Zwei amerikanische Dampfer sollen, obwohl sie ganz nahe vorbeigefahren seien, doch die Notsignale der „Titanic" nicht beachtet haben, sondern vielmehr einfach vorbei gefahren sein.

Als man die furchtbare Kunde in Europa und in Amerika vernahm, da wurde allgemein die White Star Line, die Eigentümerin der „Titanic", beschuldigt, nicht genügend für die Sicherheit der Reisenden gesorgt zu haben.

Dieser Unglücksfall hat wieder gezeigt, wie ohnmächtig doch die Menschen dem Schicksal gegenüber sind und solange die Welt besteht, werden sich solche Unfälle wohl beschränken, aber nie ganz vermeiden lassen." (Kn. 16; 4 H.)

Die Kunst, die hier der Aufsatz des reiferen Jugendlichen zeigt, ist keineswegs die des fertigen Schriftstellers. Wer wollte sich überhaupt vermessen, Schüleraufsätze in eine Linie mit fertigen Produkten eines gereiften Künstlergeistes zu stellen. Immerhin haben sie gewisse Merkmale mit der Kunst des Schriftstellers gemein, und zwar werden wir gerade in dem angeführten Aufsatz Eigentümlichkeiten finden, die wir als Vorzüge für das Phantasieprodukt des Jugendlichen ansprechen dürfen. Als solche möchte ich nennen die Zucht und Strenge, die sich der Jugendliche in Ausdruck und Darstellung auferlegt und dann die innere Wahrhaftigkeit, Klarheit und Lebendigkeit, die er seinem Bericht zu geben weifs. Das sind aber Eigenschaften, die wir bei der literarischen Erziehung unserer Jugend stets nur gutheifsen und für erstrebenswert halten werden. Wir werden sie nicht damit abtun, dafs wir sagen: Wir wollen doch unsere Kinder nicht zu Dichtern und Schriftstellern erziehen!

Wie aber jede Lichtseite auch einmal im Dunkel liegen kann, so können die Vorzüge jugendlicher Schriftstellerei gelegentlich auch zu Schattenseiten werden. Die Absicht, den Leser auf die Hauptereignisse durch Vorausschicken eines Sonderbildes vorzubereiten, ist verfehlt, wenn das Sonderbild zu breit und langstielig angelegt wird. Dann ermüden wir, ehe wir zur Hauptsache kommen, statt innerlich gefesselt zu werden. Eine kleine poetische Zugabe — das Aussenden eines Erkundungsstrahls u. a. — die eingefügt wird, um die objektive nüchterne Erzählung zu unter-

brechen, kann statt belebend und erfrischend zu wirken, den Zusammenhang stören.

So werden wir eine ganze Reihe von Fehlern bei dem nichtgeschulten reiferen Jugendlichen vorfinden, die sich leicht in Vorzüge wandeln, wenn wir die entsprechenden Maſsnahmen beim Unterricht treffen. Aus den folgenden Aufsätzen wird man leicht ersehen, wie diese nur darum nicht auf der Höhe der jugendlichen Leistungsfähigkeit sind, weil hier noch die erziehliche Wirkung fehlt.

„Neugierig lugte ich hinab. Einsam lagen Stadt und Dorf, in nächtliches Dunkel gehüllt. Vereinzelt nur flammten Lichter in den Häusern. Die Erde ruhte sich von ihrem Hasten und Drängen aus. Hier und da kroch eine feurige Schlange langsam durch das Dunkel. Das waren die Eisenbahnzüge. Doch auf dem Festland der Erde bot sich mir ein Bild, wie ich es jede Nacht sah und ich wollte doch etwas neues sehen, vielleicht etwas groſsartiges, das der geniale Geist der Menschen in den letzten Tagen geschaffen hatte, vielleicht auch etwas unerwartetes, schreckliches, eine Katastrophe, die durch den Leichtsinn der Menschen eintrat. So schickte ich denn meine Strahlen auf das weite Meer hinaus. Doch auch hier bot sich mir das gewohnte Bild. Einsam zogen kleine Segelboote dahin, vorne weiſses Licht, links ein rotes und rechts ein grünes. Diese Lichter pflegen die Menschen ja immer den Schiffen zu geben, um Unglück zu verhüten. Hier und da huschten auch gespenstisch die Scheinwerfer der Kriegsschiffe über eine kleine Fläche des Meeres. Ja, dachte ich, der Mensch ist doch der weiseste von allen Kreaturen. Wie ist er so weit mit der Zeit fortgeschritten, welch groſsartige Erfindungen hat er zum Beispiel in der Technik gemacht. Ja der tollkühne Geist eines Mannes hat sich sogar verstiegen, die ganze Nacht durch mit Maschinenkraft hoch in der Luft über das Meer zu fahren. Das, dachte ich, ist doch sicher die genialste Erfindung die bis heute ein Mensch hervorgebracht hat. Wohl sah ich in der Nacht schon Luftballons mit Windeseile über die Erde dahin treiben, wohl sahen am Morgen meine letzten Strahlen künstliche Vögel in sausender Fahrt dahinschieſsen, doch solch Luftschiff, das mit groſsartiger Sicherheit dahinschwebt und selbst in der Nacht, die doch die Menschen so sehr scheuen, über die Nordsee fliegt, vielleicht bis England, nein, das können meine Bewohner nicht fertig bringen. Während ich so träumte, schweiften meine Strahlen immer weiter über die dunkle Meeresfläche dahin. Sieh, schon wieder solch eine schwimmende Stadt, mit Tausenden von Lichtern. Aber wie kommt sie denn so weit nach Norden, überlegte ich. Hat sich der Schiffsführer etwa geirrt. Es schwimmen hier ja Eisberge herum. Doch da, was war das, ein ungeheurer Eisklotz trieb gerade gegen das Schiff an. Jetzt wird natürlich der Maschinentelegraph anklingeln, und dann wird das Schiff äuſserste Kraft zurück laufen, vielleicht auch kann es noch früh genug eine Schwenkung machen. Doch sind die Menschen denn gar zu verblendet, sind die Wachen eingeschlafen, oder sitzen die Schiffsführer gar noch beim verderblichen Trank. Doch jetzt endlich erschallte scharf

das Kommando „Äufserste Kraft zurück“. Doch ja, ja ich dachte es mir, schon zu spät, zu spät. Der Bug rannte gegen den Eisberg ...“ (Kn. 16; 11 H.)

Zu den Schattenseiten jugendlichen Stieles, die aus dieser Probe ersichtlich, gehört dann weiter ein sich Gefallen in mafslosen Gegensätzen. Um beispielsweise den Untergang möglichst eindrucksvoll zu machen, kommt es vor, dafs der eine in abgerissenen Sätzen oder gar in einzelnen gänzlich aus dem Zusammenhang herausgerissenen Worten redet und dann wieder ein anderer einen grofsen Schwall volltönender Reden über uns ausschüttet. Nicht selten gefällt sich ein und derselbe Verfasser in solchen Extremen.

„Ich sah ... ein Meer! — Emporgewirbelte Wellen! — — Schaurig, furchtbar! — Zischen, Getöse! Gähnend öffneten sich die Tiefen und schlugen wieder zusammen, und stiegen empor, hoch! Und alles dunkel, dunkel grün! — Und ein grofses Schiff fuhr hindurch. Stolz! — Es war hell erleuchtet. Ich blickte hinein, und ich sah in grofse Säle! Viele Menschen safsen an den Tischen, Stewards reichten feine Delikatessen herum, Sektpropfen knallten, Reden wurden gehalten. Damen in schönen Gewändern, Herren im Frack, Millionäre, Opernsänger, alles im bunten Gemisch safs da! Man räumte dann ab, es wurde getanzt, und bald drehten sich Paare anmutig im Kreise. — — —

Auch in der zweiten Kajüte ging es lustig her, nur unten, ganz unten, wo auch Menschen waren, dunkle, finstere Menschen, Frauen in derben Gewändern, ohne Geld, mit Sorgen belastet, da war es still, und oben tanzte man weiter, weiter, weiter. — — — Und das Meer wurde wilder, aufgeregter! — — Wütend! — — Auf der Kommandobrücke standen zwei Menschen, sie wollten trotzen; sie hatten oft getrotzt, und oft hatten sie gegen jene furchtbaren Elemente kämpfen müssen. Und Befehle hörte man durch die Nacht, hastiges Hin- und Herrennen! Matrosen kletterten in den Masten herum. Und — — — plötzlich sah man etwas grofses daherkommen. Weifs, hell weifs, und die Augen spannten sich, die Hände konnten sich nicht bewegen. Und — — — er kam, der Stofs — — — Kra-a-a-ch. Ein entsetzlicher Wimmerton. Und — — — der Tod, der Tod, er begann seine Geige zu spielen. Elemente regten sich, die Herzschläge wurden schneller. Fiebernde Schreie! — — Entsetzliche Töne! — — Und dazwischen das Meer: Und alles raste, Weiber flehten gen Himmel, flehten und weinten, und ihre Gewänder wurden zerrissen, die Haare lösten sich, die Augen quollen heraus. Zitternde Gesichter. Elend! — — — Und der Kommandant gab seine eisigen Befehle. — — — Rettungsboote wurden hinunter gelassen. Die vornehmen Damen wurden von rauhen Matrosenhänden gepackt. In die Boote hinein. 6, 7 — — 8. Und plötzlich war kein — — kein Boot mehr da? — — — Jetzt! — — — Auf zum Kampf, Urelement! Menschen! O, ihr habt ja eine Seele, und es giebt einen Gott! — — — O! Und man hörte kein Jammern mehr. Es war dunkel. Man sah nur — — Augen glänzen. Und kein Schrei hallte mehr durch die

Luft. — — Auf den Wassern strengten 1000 Arme die Menschen an, keiner, keiner — — wollte sterben! Keiner. O — — — Frauen! Betet! — — Betet! Selig wer frei die Brust dem Himmel entgegen strecken kann, wer emporschauen kann! Und auf dem Deck des Schiffes stand ein Mann und betete! — — — Und es war alles, alles dunkel. Aber die Frauen sahen ihre Männer nicht wieder. Sie waren verschlungen worden, und trieben als kalte Leichen auf den Wassern! — — — Und alles fror! — — und bebte vor Kälte. Und Schauer liefen durch ihre Körper! — — — Aber eine Hilfe nahte. Und nach den Stunden des Kämpfens mufste der Tod — — — weichen! Und am Morgen kam ein Schiff und nahm die zerschlagenen Körper auf! — — — Doch als die Frauen in den Kajüten lagen und als die Männer dastanden, da war doch keiner, keiner glücklich! Das Leben ist so schön, und — — — der Tod ist schön!

Und am Heck stand ein Mensch und nahm ein Buch hervor und schrieb hinein: „Ich habe nicht mitgekämpft und ich bin nicht als Held gefallen. Ich sterbe — — — elend, elend! Wehe!“

Und er sprang ins Meer! Kein Mensch hat es gesehen. — — Die Fackel des schönsten Kampfes hat geleuchtet über ein grofses Meer — — — sie erlosch! — —

Ich wollte mehr sehen, aber ich kann nicht! Und mein Licht verlosch! — — —“ (Kn. 15; 10 H.)

„. . . und ich hatte Menschen, unglücklichen Menschen als Totenfackel zu leuchten. Mitten im riesigen, unendlichen Ozeane, fern von allen Welten, in leere Luft getaucht waren sie eingebettet oder eingepfercht auf einen engen Raum, eng nur waren die meerbefahrenden Bretter, die Menschen Schiffe nennen. Dumpf brauste das Meer und schlug nagend an den Planken empor und ich bemühte mich mit meiner ganzen Kraft, um nicht von den Wolken verdrängt zu werden, die vernichtend auf mich einstürmten und — ach, den armen, gequälten Geschöpfen beizustehen mit meinen winzigen Kräften des Lichtes. Schwarz und immer schwärzer wurden unter mir die schweren, balligen Kolosse der Wolken, bis sie endlich tosend brachen und ein furchtbarer Regenschwall ergofs sich brausend durch die Luft, um unten klatschend und krachend auf Meer und Bretter zu fallen. Und die Menschen. Dichtgedrängt safsen die einen dort, zusammenkauernd, gleichgültig, von wahnsinnigen Ideen umsponnen, andere wieder suchten sich die Gedanken des Todes zu verscheuchen, wodurch sie aber immer noch fester von ihnen umklammert wurden. Noch andere stürzten lautlos hin, dumpf auf den Bretterboden schlagend und kreischende Weiber mit aufgelösten Haaren, eilten hyänenartig über die toten Körper dahin, mit glühenden Augen, den Tigern gleichend. Sie fielen sich gegenseitig an, zerfleischten einander; sie die sonst am friedlichsten und lieblichsten unter den Menschen anzuschauen waren, wurden zu Dämonen . . .“ (Kn. 16; 4 H.)

Wieweit wir im günstigsten Fall in unseren Forderungen bei reiferen Jugendlichen, die wir vor eine ähnliche Aufgabe wie die dichterische Behandlung eines Schiffsunterganges stellen, gehen dürfen, dafür möchte ich aus unserem reichen Material

zum Schlufs noch folgende Arbeiten vorlegen, die mir dem idealen Ziel nahe zu kommen scheinen. Es ist dabei zu beachten, dafs die Aufgabe völlig neu und unerwartet kam und von den Schülern in weniger als $1^3/_4$ Stunden in der Form gelöst wurde, in der ich sie hier vorlege, dafs wir also bei günstigeren Arbeitsbedingungen (längere Zeitdauer usw.) noch weit bessere Resultate erwarten dürfen.

„Im vorigen Frühjahr glitt ich über die Wolken, welche die Erde mit dichtem Nebelschleier bedeckten. Nur einmal sah ich hindurch, gerade, wo des Atlantischen Ozean Wellen schäumen. Dort sah ich einen grofsen Ozeandampfer mit seinem Riesenleib die Wellen teilen, die in hohen Bogen um den Bug spritzten und die grofse Geschwindigkeit anzeigten, welche er unbekümmert um den Nebel, innehielt. Auf der Kommandobrücke geht der wachthabende Offizier hin und her, späht nach vorn und den Seiten, als wollte er mit seinen Augen den Nebel durchdringen. Dann wendet er sich an den Mann am Steuerrad, der fortwährend daran dreht, um den nächsten Kurs zu fahren.“ — „Was meinen Sie, Claussen, werden wir wohl den Rekord schlagen?“ — „Sehr wohl möglich, wenn uns kein Hindernis in den Weg kommt. Bei diesem Nebel fahren ja doch alle Schiffe langsamer.“ Und er sieht auf seinen Kompafs vor sich und läfst das Schiff weiter durch die Fluten sausen. Unten in den Gesellschaftsräumen geht es sehr lustig zu. Die Schiffsmusik spielt lustige Weisen, während zwischen hübschen Tischen voll Blumen und Licht, flinke Stewards die Gäste bedienen. In einer gemütlichen Ecke sitzen einige deutsche Herren bei ihrem Skat. Ein Amerikaner sitzt dabei, um das Spiel zu lernen.“ Immer rin was Beene hat!“ ruft der dicke Brauereibesitzer aus Mexiko. „Uas meint das?“ frägt bescheiden der Amerikaner und es wird ihm erklärt. — — —

Auf der Kommandobrücke steht neben dem Offizier der Quatermeister. Beide starren nur immer wortlos in den Nebel. Der Steuermann sieht immer auf den Kompafs und dreht dann wieder am Rad. „Merken Sie nicht, Johannsen, dafs es kälter wird?“ sagt der Offizier. Der Quatermeister sieht sich um, als wenn man die Kälte sehen könnte. „Ja, ich merke auch dasselbe. Richtig das Thermometer fällt rapide. Es könnte ja sein, dafs ein Eisberg in der Nähe ist.“ Sie sehen sich erschrocken an. Der Offizier schickt einen Matrosen als Wache vorn an die Spitze des Schiffes. Ich hätte ihm gerne zugerufen: „Kehre um! Du bist in Gefahr!“ doch ich konnte ja leider nicht. Ich sehe schon in dem Nebel den Eisberg näher und näher schwimmen und will ihn hell beleuchten, damit ihn die Mannschaft auf dem Schiffe sehe, doch dicke Wolken versperren meinen Strahlen den Weg.

Unten im Speisesaal wird es einsamer, denn es ist Schlafenszeit. In einigen Ecken sitzen noch gemütliche Gruppen. Dort sitzt auch der Ozeanrenommist und erzählt: „Was? Eisberge? Die gibts hier ja gar nicht mehr. Ich bin doch auf meinen soundsoviel Fahrten noch keinem begegnet, und wenn mal wirklich einer ankommt so fährt man drum 'rum. So 'nen kleinen

Knacks kann ja auch jedes moderne Schiff mit seinen Doppelböden aushalten."

In der anderen Ecke wird noch weiter der Skat „gedroschen". Karo heifst der Hund!" ruft einer, und der Jankee will wieder wissen: „Uas für ein Hund?" So amüsiert man sich da unten.

Voll Unruhe schreiten jetzt die Offiziere, die Augen nach vorn im Nebel, auf der Kommandobrücke hin und her. Sie ahnen, dafs ein Eisberg sich naht, wollen aber nicht, bevor sie etwas genaues davon wissen, die ungeheure Schnelligkeit vermindern, um des Recordes willen. — — — Dumpf ertönt das Nebelhorn und sendet warnende Töne aus. — Uh — Uh — — —. Als ob er sich darüber lustig machen wollte, taucht plötzlich ein weifser Riese aus dem Nebel; 50 Meter oder höher, ragt seine eisige Wand aus dem Nebel und treibt auf das Schiff zu. Einen Augenblick erstarrt alles auf Deck, dann ist der Offizier schon am Maschinentelegraph und stellt den Hebel auf „Volldampf rückwärts!" Die elektrischen Klingeln rasseln und sofort wird ein leichtes Zittern des Schiffes vernommen; die Schrauben drehen sich rückwärts. Doch das Schiff hat zu grofse Geschwindigkeit; alle auf Deck wissen: 5 Minuten wird das Schiff noch vorwärts gehen. Und es ist auch schon zu spät! Man hört einen lauten Krach, der durch das ganze Schiff dringt. Im ersten Augenblick hat alles den Kopf verloren. Schnell wird der Kapitän von dem Schaden benachrichtigt. Er gibt schnell, ohne viel Zaudern, seine Befehle. Die Mannschaften machen die Rettungsboote klar, während zur Beruhigung die Kapelle auf dem Achterdeck spielte. Sogleich sind auch die grofsen elektrischen Maschinen in Betrieb gesetzt, die ihre weit durchdringenden Hilferufe übers Meer senden. Sie werden auch erhört, doch sind die rettenden Schiffe noch weit entfernt und das erste gelangt erst nach 4 Stunden an den Ort des Unglücks.

Währenddessen sind die Rettungsboote heruntergelassen, aber nur halb gefüllt, da die Passagiere glauben, das Schiff würde sich halten können. So ging eine grofse Anzahl Menschen zu Grunde." (Kn. 15; 10 H.)

Meine Blicke fielen auf ein strahlend hell erleuchtetes Schiff. Im Scheine bunter Lampen drehten sich auf dem breiten Decke lustige Paare nach dem Takt eines Walzers. Lautes Lachen und Scherzworte, die hin und her flogen, übertönten manchmal die Musik. Trotz des kühlen Abends hatten die Damen ihre ausgeschnittenen Gesellschaftstoiletten an. Eben war der Walzer verklungen, und die Paare begaben sich Arm in Arm in den festlich geschmückten Salon. Da tauchen hinten an dem schwarzen Loch, das zu den Heizräumen führt, zwei schwarze Köpfe auf, und sehnsüchtig starrten vier Augen auf die Fenster des Saales. Doch nach einiger Zeit verschwanden die beiden Heizer wieder. Vergebens versuchte ich ihnen nachzuschauen; das Loch war zu tief. Indessen hatte die Musik innen wieder einen flotten Tanz begonnen.

Plötzlich aber erschütterte ein gewaltiger Stofs den Leib des Schiffes. Es brach die Musik ab. Ich hörte drinnen einige Damen aufschreien; Gläser stürzten zu Boden. Aus seiner Kajüte sprang der Kapitän mit ein paar Sätzen auf die Kommandobrücke. „Was ist geschehen?" rief er dem

ersten Steuermann zu. „Wir sind von einem treibenden Wrack angerannt.“ „Wo ist das Leck?“ „Ich glaube im Heizraum.“ Der Kapitän sprang ans Telefon: „Steht Wasser im Heizraum?“ „Ja, um Gotteswillen öffnen Sie die Schotten wieder. Wir müssen sonst alle ertrinken.“ Ein Knopf öffnete augenblicklich die Türen, da hörte ich, wie der Kapitän mit heiserer Stimme zum ersten Offizier sagte: „Der Wasserdruck ist zu grofs. Die Schotten schliefsen nicht mehr.“ Dann ertönte seine Stimme klar und laut über das Deck: „Alle Mann an die Pumpen!“

Indessen war unten auf Deck ein wüster Lärm losgegangen. Die Herren und Damen drängten in ihren Gesellschaftskleidern zu den Rettungsbooten. Rücksichtslos stiefsen die Herren die Damen zurück, um selbst zu den Booten zu kommen. Die zierliche Gräfin, die der Baron angeblich so heifs liebte, lag wimmernd auf dem Boden, so stark hatte sie ihr Geliebter bei Seite geschleudert. Die Bestie im Menschen war erwacht. Mit Fauststöfsen suchten die Männer einander von den Booten fortzubringen. Nur wenige hielten sich zurück. Der Lärm wuchs immer mehr: Die zurückgedrängten Frauen und Kinder weinten, die Herren brüllten und sahen sich mit blutunterlaufenen Augen an. Jeder erblickte in dem andern seinen Todfeind. Die gesellschaftliche Tünche war abgefallen, der nackte, brutale Mensch kam zum Vorschein. Da sprangen Schiffsoffiziere mit geladenen Revolvern vor die Rettungsboote und schrieen: „Wir müssen das Schiff verlassen. Zuerst besteigen die Damen und Kinder die Schiffe. Dann erst die Herren. Wer keine Ordnung hält, wird sofort niedergeschossen.“ Ein wüstes Brüllen und Schreien war die Antwort; die Männer versuchten trotzdem die Boote zu besteigen. Da krachte ein Schufs. Ein Herr brach zusammen. Über seine weifse Hemdbrust rieselte ein dünner Blutbach. Auch das half noch nicht; erst als ein zweiter und dritter getroffen war, begannen die Männer zurückzuweichen und den Frauen Platz zu machen.

Hastig drängten diese in die Schiffe und achteten nicht darauf, dafs ihre schönen, teuren Kleider zerrissen. In Fetzen hingen sie herab. Mütter hatten ihre Kinder an der Hand und wollten nicht eher einsteigen, als bis ihre Lieblinge geborgen waren. Endlich schien keine Frau mehr an Bord zu sein. Doch, da hinten stand noch eine ältere Dame. Hastig sprang der Offizier hin: „Sie müssen schnell einsteigen, das Schiff fährt sonst ab.“ Aber sie schüttelte still das Haupt: „Ich bleibe bei meinem Mann. Vierzig Jahre haben wir uns nicht getrennt, wir wollen es auch nicht im einundvierzigsten. Ein Tod soll uns vereinen.“ — — — Der Offizier sprang in das Boot; es senkte sich langsam und schlug mit leisem Knall auf das Wasser auf. Schnell stiefs der Offizier ab, und langsam unter den taktmäfsigen Ruderschlägen von sechs Matrosen entfernte sich das lezte Rettungsboot von der „England“.

Indessen hatte der Kapitän die noch übrigen Matrosen teils an die Pumpen verteilt, teils ihnen befohlen, Bretter loszureifsen, um, wenn möglich noch ein Flofs zu bauen. Allein die Planken spotteten jeden Versuchs, und so mufste man an etwas anderes denken. Einige Herren stürzten sich mit einem Rettungsgürtel in das Wasser. Doch die Kälte tötete sie bald. Jetzt sah ich hinten am Horizont einen Rauchstreifen. Ich hoffte das

Schiff würde sich nähern. Meine Hoffnung erfüllte sich. Das Schiff steuerte gerade auf die Unglücksstätte zu. Es schien durch drahtlose Telegrafie herbeigerufen zu sein. Die Rettungsboote fuhren ihm entgegen und wurden aufgenommen.

Dann sandte es selber Boote aus und liefs die Passagiere des sinkenden Schiffes herüberholen. Auch die Mannschaft wurde gerettet.

Nur der Kapitän weigerte sich sein Schiff zu verlassen. Stolz stand er auf der Kommandobrücke, als der Dampfer immer tiefer sank.

Dann schlossen sich mit hohlem Gurgeln die Wellen über dem stolzen Schiff.“ (Kn. 19; 4 H.)

Elftes Kapitel.

Phantasie im Erlebnis- und Beobachtungsaufsatz.

Wenn ein Kind über eigene Erlebnisse oder Beobachtungen berichtet, so hält es sich meist an die Wahrnehmungen, die es dabei gemacht hat. Doch sind eben diese Wahrnehmungen in der Regel so ungenau und lückenhaft und werden so kritik- und wahllos hingenommen, dafs man nach dem kindlichen Bericht das wirkliche Bild oft kaum wiederkennt. Für den Erzieher wird es hier nicht leicht, richtig einzugreifen. Hat er seine Freude an den kleinen Fälschungen, die das Kind ganz harmlos vornimmt, so darf er sich nicht wundern, dafs es bei Gelegenheit auch von dem objektiven Tatbestand abweicht, wo es auf genaue und richtige Angaben ankommt und eine Veränderung aus sittlichen und allgemein unterrichtlichen Gründen nicht gestattet werden kann. Bei einer solchen Gefahr aus ästhetischen Rücksichten in gewisser Hinsicht Milde üben zu wollen, würde jeder vernünftigen Erziehungsnorm widersprechen. Wir werden niemals erlauben, dafs Kinder eigene Erlebnisse in ihrem Aufsatz zurechtfrisieren, um damit Eindruck zu machen. Kommt auch einmal die Phantasiebetätigung zu kurz, so ist das kein Nachteil gegenüber dem gewaltigen Schaden, den wir anrichten können, wenn wir das Kind in Gefahr bringen, seine Liebe zur Wahrheit und sein Gefühl, die Wahrheit über alles zu stellen, auch nur einen Augenblick schwankend zu machen. Wir werden darum immer mit grofser Vorsicht an die Frage herantreten, ob und wieweit wir dem Kinde und Jugendlichen auch eine Betätigung der Phantasie im Erlebnis- und Beobachtungsaufsatz zugestehen dürfen.

Die Versuchsthemen: „Die Strafse, in der wir wohnen“ und „Vom Schüler, der mit den Schularbeiten nicht fertig wird“

scheinen in ihrer Nüchternheit und Begrenztheit die Phantasie von der Mitarbeit überhaupt auszuschliefsen. Tatsächlich ist dem aber nicht so. Und so werden wir zu untersuchen haben, worin hier die Tätigkeit der Phantasie besteht und ob wir ihr bei Bearbeitung dieser und ähnlicher Themen irgendwelche Berechtigung zuerkennen dürfen.

Das ganze Strafsenbild wird von 9—11 jährigen mit wenig Ausnahmen in ein bis vier Sätzen entworfen. Entweder ist danach der Stoff erschöpft: Die Kinder geben von der Strafse nur den Namen und einige unwesentliche Dinge, die sie da täglich erleben und schliefsen damit. Oder die Phantasie, die zu diesem Thema nicht genügend Stoff beibringen kann, wandert zu etwas anderem, wobei es ihr aber auch nicht gelingt, länger zu verweilen, weil sie in falscher Richtung nach Stoffen sucht oder sich von der dürren Frage: Was tat ich? Was tat ich dann? Was erlebte ich? leiten läfst.

Die Strafse in der wir wohnen.

1. „Ich wohne mit meinen Eltern in die Strafse, die heifst am schwarzen Meer Nr. 113. Am schwarzen Meer fährt die Strafsenbahn Nr. 2. Des Nachmittags scheint die Sonne drüben auf die andere Seite. Wo die Sonne hinscheint da spielen wir Magels. Am Mittwoch habe ich Greisel gelaufen. Als es Vier geworden war da bin nach der Kindervolksküche gegangen und habe dort Bücher gelesen. Um sechs uhr bin ich nach Hause gegangen. Da habe ich Abendbrodt gegessen da habe ich mihr ins Bett gelegt. Da bin ich ein geschlafen. Da schlief ich ein da hörte ich das unser Peter vor die Küchentür und Maukte da habe ich ihn Milch gegeben.“ (K. 9; 11. V.)

2. „Wir wohnen im alten Postweg. Da können wir jeden Tag serviel sehn. Gestern habe ich ein sehr grofses Unglüg gesehen. Gestern nachmittag ist das gewesen. Als ich Mitag gegesen habe sagte ich zu meinem Vater ob ich nach draufsen darf da sagte mein Vater ja. Da ging ich nach draufsen. Als ich eine kurze weile gestanden habe kam ein Auto vom Postweg und ein von der Föhrenstrafse und der vom Postweg gekommen ist rante gegen den anderen und der ist gleich in der miten durch geblafst und der Mann der auf den Auto gesessen hat ist gleich tot gegangen da kam kleich der Sanätetswagen und hat im weg geholt, da war es Abend, und da ging ich nach Hause, und dan muste ich zu Bett.“ (K. 11; 0 V.)

Abgesehen davon, dafs die Phantasie in diesen Arbeiten sich darin betätigt, dafs sie vom Thema abschweift, könnte man bei der Stelle wo der Verfasser der zweiten Niederschrift erzählt, dafs eine Auto „in der mitten durch geblafst ist“ an Mitarbeit der Phantasie denken. Richtiger wird man aber annehmen, dafs

diese Ungenauigkeit in der Schilderung nicht auf Phantasie, sondern vielmehr auf dem Unvermögen beruht, das Gesehene sprachlich wiederzugeben. Von brauchbarer Phantasietätigkeit ist jedenfalls bei diesen Geistesprodukten auch nicht ein leiser Anfang zu bemerken.

Überhaupt ist bei dem Thema „Die Strafse, in der wir wohnen“ so häufig es von den kleinen Schülern gewählt wurde, doch recht wenig herausgekommen. Nachdem der Name der Strafse genannt ist, schwenken die meisten ab, um ein Erlebnis auf der Strafse oder im Hofe oder eigenem Hause zu erzählen.

Mit der Strafse hat die Geschichte meist herzlich wenig zu tun.

„Ich wohne in der Alfelderstrafse Nr. 34. Alfeld hört sich gerade so an, als wie eine schöne Stadt bei dem Harze. Ich spielte eines Tages auf unserem Hofe, da tönte es auf einmal lautes gebimme, das erste mal gugte ich nicht hin den ich dachte es sei die Elektrische, die in der Hamburgerchaussee in der Hastedterchaussee fahren. Aber zum zweiten mal da klingelte es so lange das ich dachte das kann garkeine Strafsenbahn sein. Und ich guckt mal zu und da war es eine Feuerwehr. Ich lief mit aber sie fur so weit das ich garnicht mitlaufen konnte, da ging ich wieder nach Hause. Es dauerte aber nicht lange, da kam ein Wagen herangebraust, da lief ich nicht mit, denn die fuhr denselben Weg. So geht es in unserer Strafse her. Und das war auf den Sonnabend. Da ward es Abend und wir gingen zu Bett.“ (K. 11; 0 V.)

Nicht wie die Strafse aussieht, wie sie sich in der letzten Zeit verändert hat, oder wie sie nach Erzählung der Eltern früher ausgesehen hat, erscheint den Kleinen erwähnenswert. Es sind ganz andere Dinge, die ihnen dieser oder jener Winkel der Strafse zu erzählen weifs.

Ein Strafsenbild zu geben, dazu bot auch das Rolandthema gute Gelegenheit. Da Roland Strafsen und Marktplatz immer vor sich sieht, so ist es natürlich, dafs in seinem Gespräch mit dem Monde oft davon die Rede ist. Hier war notwendig die Phantasie beteiligt. Sollten doch Strafsen und Häuser in Rolands Nähe gleichsam von dessen Standpunkt aus betrachtet und dessen Ansichten über diese seine nächste Umgebung ausgesprochen werden. Wir bemerken jedoch, dafs hier weniger ein äufseres Bild, als eine subjektive Betrachtung dieses Bildes, durch Phantasie gewonnen wird.

„Gegen Ende des vorigen Jahrhunderts erfand man die Elektrische. Die macht so ein Skandal, dafs es zum Weglaufen ist. Kling ling ling ling geht es den ganzen Tag. Eine vorbei, andere kommt. So geht es den

ganzen Tag. Abends wird es noch schlimmer. Bald jeden Augenblick kommt ein so greller Schein zu mir (d. i. Roland) herauf, dafs ich jeden Augenblick denke, ich müfste erblinden.“ (K. 12; 2 H.)

Recht einfach und dabei doch nicht ganz ohne Poesie sieht sich bisweilen das Bildchen an, das der Mond von seiner hohen Warte aus nach den Ausführungen 10jähriger zu sehen bekommt:

„. . . und ich sah alle die Laternen, die aussahen wie kleine Glühwürmchen. Nur wenige Wagen fuhren durch die Strafsen und ein Schutzmann ging leise durch den Schatten der Häuser. Bald wurde es Morgen und das Treiben der Menschen fing wieder an, die Elektrischen fuhren, am Freihafen drehten sich die grofsen Krähne wieder, und langsam fuhr ein Dampfer von einem kleinen gezogen in den Hafen. Dann stieg die Sonne empor.“ (K. 10; 6 H.)

Der Kleine hält sich nicht bei Einzelheiten auf. Nur von alltäglichen Dingen, über die schon jedes kleine Kind redet, weifs er zu berichten. Dabei ist aber doch schon das Bemühen bemerkbar, Stimmung in das Bild zu bringen.

Wie ganz anders der Jugendliche, wenn er ein Bild der Umwelt malt! Ganz andere Mittel stehen ihm zur Verfügung. Vor allem, wo er auch seinen Blick hinwendet, sieht er viel mehr. Er würde nicht schlechthin von Wagen, von Häusern, von Strafsenlaternen sprechen; sondern auch angeben, was für Wagen da fahren, und was an ihnen Besonderes ist, ob es vornehme Häuser sind oder armselige niedrige Baracken usw.

Es frägt sich, ob die Bereicherung, die der Erlebnis- und Beobachtungsaufsatz des Jugendlichen dadurch erfährt, dafs dieser viel mehr Einzelheiten, Beziehungen und nähere Bestimmungen der Dinge und Vorgänge auffafst und so auch bei Schaffung eigener Bilder durch die Phantasie hinzufügt, mit der Objektivität der Darstellung Schritt hält, oder ob die Fähigkeit, mehr zu geben, eine Gefahr für den Wahrheitsgehalt des Berichtes bedeutet. Bei kritischer Betrachtung des uns vorliegenden Materials ergibt sich, dafs die Fälschungen von Erlebnissen und Beobachtungen beim Jugendlichen nicht fehlen, dafs sie aber meist einen anderen Grund haben als beim Kinde. Während dieses häufig, ohne es zu wissen, ungenau wiedergibt, einfach deshalb, weil es ungenau aufgefafst hat oder weil ihm der sprachliche Ausdruck für das vielleicht richtig Aufgefafste nicht zur Verfügung steht, daneben freilich auch aus Gefallsucht fälscht, nimmt der Jugendliche fast nur darum Änderungen an Erinnerungen vor, um bei Leser und Hörer eine gröfsere Wirkung zu

erzielen. Fällt also beim Kinde die Fälschung in der Regel in den Moment der Apperzeption, so wird sie beim Jugendlichen oft[1] erst dann vorgenommen, wenn irgendeine äufsere Veranlassung da ist, die eigenen Erinnerungen anderen mitzuteilen. Nun erst setzt beim Jugendlichen die eigentliche Phantasiearbeit ein, indem sie hier ausschmückt und übertreibt, dann wieder als Erlebnis eines nahen Bekannten oder gar als eigenes angibt, was überhaupt nicht oder von einem gänzlich Unbekannten erlebt wurde. Wir sehen, wie hier bei dem Jugendlichen und besonders bei dem reiferen die Fähigkeit, Nichterlebtes durch die Phantasie so lebendig und lebenswahr zu gestalten, wie wenn es wirklich von ihm erlebt wäre, verhängnisvoll wird. Daraus ergibt sich die pädagogische Aufgabe. Wird es beim Kinde vor allem notwendig sein, die Beobachtung zu schärfen und die Fehler, die es dabei macht, allmählich zu verringern, so wird sich beim Jugendlichen unsere Aufmerksamkeit vor allem auch darauf richten, dafs er seine Beobachtungen scharf, klar und exakt wiedergibt.

Nicht allen Änderungen an Beobachtungen und Erlebnissen werden wir jedoch bei den literarischen Arbeiten der Jugendlichen ein strenges Verbot entgegen stellen. In zwei Fällen werden sie uns sogar in hohem Grade erwünscht erscheinen und Förderung verdienen. Das ist einmal, wenn es sich um formales Gestalten der Erinnerungen handelt und dann wenn ein inhaltliches Hinzudichten wie z. B. bei unseren Mondthemen literarisch gleichsam verlangt und demnach so ausgeführt wird, dafs sittliche Normen dabei nicht verletzt werden.

Wenn z. B. bei einem Wandervogelbild, das im wesentlichen auf eigenem Erleben beruht, kleine Gespräche in Mundart, eine drollige Episode, ein gehaltvolles Naturbild u. a. eingeschoben werden, die in Wirklichkeit nicht erlebt sind, aber zur Belebung des Bildes beitragen, so läfst sich gegen solche Einfügung nichts einwenden. Auch werden wir gestatten, dafs kleine Erlebnisse mit Beobachtungen, die vielleicht bei verschiedenen Gelegenheiten und an verschiedenen Stellen gemacht wurden, in e i n solches

[1] Welche Fälschungen von Personen jeden Alters und Geschlechts besonders dann vorgenommen werden, wenn es sich um verlangte Angaben z. B. bei Zeugenaussagen handelt, ist aus der Psychologie der Aussage genugsam bekannt.

Bild zusammen geschoben werden, wenn das Bild dadurch gehaltvoller wird, ohne doch an innerer Geschlossenheit einzubüfsen.

Überblicken wir danach, welche Rolle die Phantasie im Beobachtungs- und Erlebnisaufsatz spielt, so können wir sagen, dafs ihr auch bei dieser Arbeit auf jeder Stufe eine wichtige Rolle zukommt, dafs es aber besonders feiner erziehlicher und unterrichtlicher Mafsnahmen bedarf, wenn sie nicht mehr Schaden als Nutzen stiften soll. Sind es dabei besonders die kleinen eigenen Erlebnisse, die sich gern von der Phantasie gestalten lassen, so scheint die Welt des Alltags, die für den reifen Dichter ein unerschöpfliches Gebiet ist, Kind und Jugendlichen nur wenig Stoff zur Phantasiebearbeitung darzubieten.

Zwölftes Kapitel.

Die rührende Szene.

Bei den bisher besprochenen Phantasieleistungen trat die Darstellung menschlicher Innenvorgänge durchaus zurück. Meist wurde ein sachlicher Bericht von einem äufseren Geschehen oder Sein, von wirklichen und unwirklichen Wesen, von Naturereignissen und Menschenschicksalen gegeben. Und überall half die Phantasie mit all den Mitteln, die ihr von der Kindheitsstufe an zu Gebote stehen, dieses äufsere Bild recht anschaulich und lebendig zu machen. Wird man nun auch annehmen dürfen, dafs dem Kinde und dem Jugendlichen die Darstellung eines bedeutungsvollen äufseren Geschehens mehr zusagt, als die Behandlung seelischer Vorgänge, die sich in kleinem Kreis, vielleicht in der Stille einer Krankenstube, in der Zelle eines Gefangenen, in der Hütte eines Armen abspielt? Das ist ohne Frage richtig und sicher auch, dafs das gröfsere Können auf jenem ersten Gebiet zu finden ist. Aber bei dem uns vorliegenden Material liegt doch die Sache offenbar so: Die Aufgabe, die gestellt war, bestimmte für die Bearbeitung von vorneherein die Richtung, in der sich die Gedanken bewegten. Wenn das Kind von einem Schiffsuntergang erzählen soll, so bemüht es sich eben ein Gemälde von anschaulicher Kraft und objektiver Wahrheit zu entwerfen, wenn es ein Naturbild entwirft, so spricht es von dem, was es dabei innerlich schaut, was die Phantasie hinzudichtet und woran es sich dabei erinnert, ist aber weit davon entfernt, etwa die inneren Vorgänge des Naturerlebens darzustellen. Und so ist es denn auch, wenn wir ein Thema geben, das weniger auf ein packendes äufseres Bild, als auf subjektive persönliche Zustände und Vorgänge hinwies, das also mehr Gefühle als Anschauungen

und Vorstellungen erweckte. Bei unserem Versuch hatte das „Trostgespräch des Mondes mit dem Kranken“ in der Tat diese schon vorher erwartete Wirkung. Hier schuf die Phantasie zahlreicher kleiner Bearbeiter Situationen und Gedanken, in denen Gefühle des Mitleids, der Rührung, der Hoffnung und Freude, der Sorge, Angst und Traurigkeit und vieler anderer erregt wurden und den Leser mehr beschäftigen mufsten, als der sonstige Inhalt. Hier handelte es sich nicht darum, von grofsen Dingen und Ereignissen zu reden, sondern die Leiden und Gebrechen einer Einzelpersönlichkeit zu behandeln. Hier sollte nicht ein gewaltig ergreifendes Gemälde von Menschenschicksalen vorgeführt werden, sondern im engen Kreis ein trauriges Bild von Elend und Schwäche gegeben, aber dann zu einer ruhigen friedlichen Lösung hingeführt werden. Dies war wenigstens einer der möglichen Wege, den die Phantasie beim Ergreifen des Themas gehen konnte. Ob es richtig ist, die jugendliche Phantasie auf einen solchen Weg zu führen, mag noch dahingestellt bleiben. Die Schüler brauchten ja dieses Thema nicht zu wählen, wenn es ihnen nicht lag! Aber hier zeigte sich einmal wieder deutlich, dafs Neigung zur Lösung eines Problems noch keinerlei Garantie für das Können bietet, und dafs, wenn doch einmal Themen zur Wahl gestellt werden sollen, wir immer nur solche geben sollten, die von dem Durchschnittskind der betreffenden Stufen auch gelöst werden können, da nur die Unterrichtserfahrung zu entscheiden vermag, ob eine Aufgabe dem Kinde angemessen ist, nicht aber der Wunsch des Kindes. Wir stehen vor der Frage: Was leisten die Schüler auf dem Gebiet der Darstellung des Gefühlserregenden, Subjektiv-Menschlichen — kurz der rührenden Szene —, können wir dieser Art von literarischem Jugenderzeugnis irgendwelchen Wert beimessen?

Um eine rührende Szene zu schaffen fehlt dem Kinde vor allem eine notwendige Voraussetzung, das ist das eigene Erleben einer solchen, das zugleich mit vollem Bewufstsein der unglücklichen Lage in der Erinnerung haften bleibt. Kinder können tieftraurig wie Erwachsene sein, auch über das Unglück eines anderen; aber die Trauer geht rasch vorüber und ohne später deutliche Spuren in der Erinnerung zu hinterlassen. Wenn wir also Rührbilder vorfinden, so sind sie bis hinauf ins 12., 13. Jahr nicht echte Kinderdichtungen, sondern Nachbildungen oder Nachklänge von Gehörtem oder Gelesenem. Meist fehlt ihnen der

Zauber des Kindertümlichen. Und dadurch verraten denn auch Arbeiten, denen nach der formalen Seite keine Mängel anhaften, dafs der Ursprung nicht rein im Kindergemüt liegt.

„Da bemerkte ich ein Fenster, das mir freien Einblick in das Zimmer gewährte. An einem kleinen Bettchen safs die Mutter. Sie hielt die fieberheifse Hand ihres einzigen Kindes. Die kleine Lampe auf dem Nachttisch verbreitete einen trüben Schein. Das Kind phantasierte stark. Da legte die Mutter ihre kühle Hand auf die heifse Stirn ihres Lieblings. Sofort wurde das Kind ruhiger. Sie strich ihm das wirre Blondhaar aus der Stirn. „Mutter, Wasser!" Die Frau erhob sich leise und holte ein Glas mit Wasser. Das Kind trank in durstigen Zügen. Dann schlofs es die fieberglänzenden Augen, um in einen unruhigen Schlaf zu verfallen. Die Mutter war vor dem Bett ihres Lieblings in die Knie gesunken: „Herr Gott, erhalte mir mein einziges Kind!" betete sie. . . ." (M. 12; 11 H.)

Trägt dagegen die Arbeit die Züge aus dem Erleben des kindlichen Verfassers an sich, so zeigt dann wieder die Armut und Dürftigkeit des eigentlichen Krankenbildes, dafs wenn nicht fremde Erfahrungen aus Lektüre oder Gespräch hinzugenommen werden, die Aufgabe ungenügend gelöst wird.

Der Kranke kann sich „nicht erheben" „er ist zu schwach" „er ist viel kränker als er war" „er war besser" „sah besser aus" u. s. w.

sind die nichtssagenden ermüdenden Ausdrücke, mit denen sich das sonst selbständig arbeitende Kind über die Schwierigkeit wegzuhelfen sucht.

„Ich will ein Krankenhaus besuchen. Wenn ich in der Nähe des Hauses komme bemerke ich, dafs die Strafse viel stiller ist als die anderen Strafsen. Zuerst gehe ich die Treppe herauf und komme nach der Etage wo der Kranke liegt. Er liegt nicht auf einer Holz- sondern auf einer Drahtbettstelle. Er reicht mir die Hand, aber erheben kann er sich nicht, er ist zu schwach. Ich stelle die mitgebrachte Blume daneben und frage den Arzt, ob es noch so schlimm wäre, er nickt, dann wende ich mich zu dem Kranken und frage, ob er sich wohl fühle, da schüttelt er den Kopf. Jetzt kommt die Schwester und sagte: „Der Kranke ist viel kränker als er war, wir geben die Hoffnung auf ihn am Leben zu behalten." (K. 10; 0 H.)

Selten findet man eine rührende Szene klar und einfach aufgezeichnet, ohne Sentimentalität und Rührseligkeit. Und doch können wir selbst derartige Produkte nicht gutheifsen. Denn da, wo sie eine Lösung des Themas bedeuten, sind sie nichts anderes als das blasse Abbild einer kraftlosen Jugendlektüre und passen zu dem von Leben und Fröhlichkeit übervollen Kindergemüt so wenig, wie der Trauermarsch zum lustigen Tanz. Nur zu leicht würde, wenn wir derartige Früchte anerkennen,

eine ungesunde Gefühlsschwelgerei und Künstelei wachgerufen werden. Denn mag es auch oft ganz schön klingen, so ist es doch nur abgegriffene Scheidemünze.

Man stelle sich zu folgenden Arbeiten 12—13 jährige Kinder in der ganzen Frische und Lebendigkeit ihres Alters vor, und man wird sofort das Unnatürliche und Ungesunde, das in diesen geistigen Leistungen liegt, herausfühlen.

1. „Traurig blickte der Steuermann bald in das Wasser, bald zu mir auf, als wollte er sagen: „Lieber Mond, heute ist es mir unmöglich, dafs ich mein Amt gut verwalte, mir ist so bange, als müfste heute ein Unglück geschehen!“ Dann senkte er wieder das Haupt und eine Träne rollte langsam über sein wetterhartes Antlitz, auf einen Brief, der vor ihm lag. „Ja, hätte ich's gewufst,“ murmelte er, als ich den Brief bekam, damals waren wir noch nicht auf dem Meere; ich hätte zu meinem einzigen, toten Kinde gehen können, um es noch ein Mal zu sehen, aber ich wollte das Schreiben aus der Heimat erst lesen, wenn ich gemütlich in meiner Kabine safs und mein Pfeifchen rauchte. Ach, meine arme Frau!“ (M. 12; 9 H.)

2. „In einem der Häuser, die weit aufserhalb der Stadtmauer lagen, brannte noch ein Licht. Da die Vorhänge nicht zugezogen waren, konnte ich ungehindert in das Innere des Stübchens hineinschauen. Auf einem ärmlichen Bette ruhte eine kranke Frau. Wer mochte es sein? Sie sah abgehärmt und elend aus. Schnell huschte ich zur Haustür, um zu sehen, wer denn die arme kranke Frau wäre. „Brown“ stand da, Da war ich gewifs in England. Als ich wieder in das Zimmer sah, stand da ein kleines Mädchen. „Mary,“ sagte die Mutter, mir ist so warm, öffne doch das Fenster.“ Gehorsam eilte die Kleine zum Fenster, um dem Wunsche ihrer Mutter nachzukommen. Sie blieb einen Augenblick stehen, die frische Nachtluft einzuatmen. Ich hatte also Zeit genug sie zu betrachten. Wie blafs und müde sie aussah. Ärmlich, aber reinlich war sie gekleidet und hatte zwei so liebe, braune Augen. Sie drehte sich langsam um: „Mutter, soll ich dir eine neue Kompresse auflegen?“ — „Ach, meine Mary, lafs das nur, es nützt doch nichts. Gib mir lieber ein paar Tropfen. Ich bin so müde. — — Ich möchte schlafen, immer schlafen. Ich — — — —“ ein heftiger Hustenanfall erstickte ihre Worte. Klein Mary eilte nun zu ihrer Mutter und war so rührend um sie bemüht. Dann wurde es still im Zimmer. Die Mutter war eingeschlafen. Das kleine Mädchen aber schlich leise hinaus. Im anderen Zimmer sah ich sie dann lange am Fenster stehen, die kleinen Hände gefaltet. Ich verstand nicht alles was sie sagte, aber in ihrem lieben Gesichtchen habe ich gelesen, wie innig sie den lieben Gott bat, dafs er ihr Mütterchen wieder gesund werden liefse. Wufste sie doch nicht, dafs drüben der Tod schon Einzug gehalten hatte. Kleines Mädchen, wie wird es sein, wenn du morgen den Tod deines so sehr geliebten Mütterchens erfährst! Arme, kleine Mary!“ (M. 13; 3 H.)

Immer ist es derselbe elegische, matte Grundton, der diese Arbeiten durchdringt. Die Konstruktion ist einfach genug:

Auf ärmlichem Lager liegt der Kranke, dessen Aussehen bisweilen ganz kurz geschildert, von dem aber sonst nichts berichtet wird, was nicht zu seiner Krankheit gehört. Sonst werden noch an Personen genannt, der nächste Angehörige, der Arzt, die Pflegerin; aber auch sie werden eben nur aufgeführt, ohne dafs eine Charakteristik irgendwie versucht würde. Der einzige Inhalt des Gespräches zwischen den Anwesenden oder zwischen Mond und Kranken betrifft den Zustand des Kranken, der zuerst als sehr schlimm, gegen Ende der Arbeit als nicht ganz hoffnungslos gedeutet wird, wenn der Verfasser nicht einen tragischen Schlufs vorzieht. Viel weiter als bis zu dieser durch das Thema schon in Umrifs gegebenen Szene, reichte die Erfindungsgabe auf dieser Stufe nicht. Es würde jeder gesunden Pädagogik zuwiderlaufen, wollte man derartige Phantasieschöpfungen gutheifsen oder auch selbst nur zulassen. Bei der Freude, die besonders kleine Mädchen bisweilen am Rührseligen, Sensationellen und an Mitleid erregenden Szenen zu haben scheinen, werden wir doppelt bemüht sein, diese Neigung nicht dadurch zu nähren, dafs wir ihre Phantasie auf solche Bilder lenken.

Reicher an Inhalt und sprachlichem Ausdruck sind die „Trostgespräche“, die uns die Jugendlichen geliefert haben. Es fragt sich nur, ob diese Erweiterung eine wirkliche Bereicherung bedeutet. Ich gebe zunächst eine Durchschnittsarbeit dieser höheren Stufe wieder und knüpfe daran die Erörterung der didaktischen Frage.

„und ich erblickte ein kleines Häuschen. Durch das eine Fenster konnte ich deutlich einen Mann erkennen. Er lag auf einem Krankenbette und sah sehr bleich aus. Seine Backen waren ganz eingefallen. Mit seinen dunklen Augen schaute er kläglich um sich. An dem Bette safs eine Frau. Sie besafs fünf Kinder. Alle safsen weinend da. Der Hunger safs auf allen Gesichtern.

Plötzlich wurde von draufsen die Tür geöffnet und herein trat der Doktor: Guten Tag Herr Burchhard. Der Mann konnte schon keinen Laut mehr aus dem Munde hervor bringen. Er wandte sein Gesicht zu der Wand. — — Der Doktor winkte die Frau zu einmal herauszukommen. Ich hörte wie er sagte: Beste Frau Burchard, ihr Mann ist bald dahin. Geben sie ihm nur noch Wein zu trinken. Da hörte ich wie sie schluchzend sagte: Aber bester Herr Doktor ich habe keinen Pfennig mehr. Der Doktor sagte ich werde gleich mein Mädchen herüber schicken.

Die Frau ging schluchzend ins Zimmer zurück. Sie fafste ihren Mann um den Hals und sagte weinend: Mein lieber Mann warum willst du mich verlassen. Ich hatte dich so gern. Der Mann wies auf die Kinder, die

Frau möge sie an dem Bette führen. Als die Kinder niederknieten, legte er jedem Kinde die Hand auf. Das älteste fiel dem Vater um den Hals in dem es sprach: Ach Vater lieber Vater bleibe doch bei uns. Du sollst überhaupt nicht mehr arbeiten. Ich will jeden Tag in den Wald gehen und Reisig sammeln, und wenn die Blumen blühen will ich Kränze davon winden und nach der Stadt bringen zum Verkauf. Im Herbste will ich die Beeren sammeln im Walde und diese verkaufen. Mutter kann ja für andere Leute Weben, oder Stricken.

Der Mann zeigte der Frau seine gefalteten Hände. Das bedeutet soviel die Frau sollte beten. Die Frau betete leise aber bedächtig. Als die Frau Amen sagte, wollte der Mann dieses wiederholen. Er konnte aber nicht weiter als wie A- Am A.

Die Frau fiel auf die Bettkante und kauerte: „Lieber bester Heini warum willst du mich verlassen? Was soll ich denn den Kindern zu essen geben? Der Mann schrieb mit der Hand an die Wand, das bedeutet soviel: Ich verlange eine Tafel.

Als man ihm die Tafel gebracht hatte, schrieb er mit zitternder Hand hinauf: Ich habe in der Komode eine Uhrkette, diese verkaufe. Ich hätte sie gerne behalten, denn ich erbte sie von meinem Grofsvater, aber es mufs geschehen. Gott ist mit euch allen. Ich habe lange genug gelebt. Die Frau hatte es kaum gelesen, als sich die Tür öffnete und ein Dienstmädchen trat herein. Sie hatte einen vollen Korb mit Efswaren. In dem anderen Arme trug sie eine Flasche Wein.

Die Frau zeigte ihr die Tafel. Als sie das las, kamen ihr die Tränen in die Augen. Sie schenkte schnell ein Glas voll Wein ein. Die Frau reichte es ihrem Manne. Als sie es ihm hinreichen wollte tat der Mann plötzlich einen Schrei und schlofs die Augen. Die Frau fiel auf dem Bette nieder und weinte und schluchzte. Die Kinder schrieen und hielten sich an der Mutter fest.

Das Dienstmädchen lief zum Doktor um es diesen mitzuteilen.

Ich aber lief weiter, denn ich mufste noch mehr besehen. Dieses war aber ein richtiges Elend.“ (M. 13; 8 V.)

Diese Arbeit zeigt schon deutlich die Unterschiede der kindlichen und jugendlichen Bearbeitung des Trostgesprächs.

Ein Zuwachs ist in den jugendlichen Aufsätzen besonders nach zwei Richtungen hin bemerkbar. Es wird hier mehr geschildert, und es werden bei Gelegenheit kleine Episoden, Erzählungen oder Szenen eingeschoben, die nicht unmittelbar durch das Thema schon gegeben oder wenigstens angedeutet waren. Die reicheren Schilderungen haben zur Folge, dafs wir mehr Einzelheiten in dem Bilde wahrnehmen: Wir sehen in der ärmlichen Kammer die „trauliche Lampe“, eine „Garderobe mit schmutzigen Kleidern“, „wir vermissen die Vorhänge an den Fenstern“, „ein Sarg mit Blumen steht im Zimmer“, „wir hören eine Uhr schlagen“ usf. Derartige Angaben sind in den Kinder-

arbeiten noch sehr spärlich, meist fehlen sie ganz. Ohne Frage bedeuten sie einen Gewinn, den man freilich nicht zu hoch anschlagen wird, da es sich dabei häufig um nachgesprochene Floskeln, und nicht um selbst gefundene und innerlich geschaute Vorstellungen handeln wird. Betrachten wir dann weiter die kleinen Einschiebsel, die die jugendlichen Arbeiten gegenüber den kindlichen zeigen, so werden wir nicht fehlgehen mit der Annahme, dafs der gröfste Teil nichts anderes als Reminiszenzen aus Lektüre oder Kinovorführungen sind. Der gute Arzt, der aus der Geldnot hilft oder den Armen Wein oder Efswaren schickt, der sterbende Vater, der die Kinderschar um sich versammelt und ihre rührenden Versprechen entgegennimmt, sind typische Figuren einer oft recht seichten Jugendlektüre. Für die schädlichen Einflüsse dieser sogenannten „spezifischen Jugendschrift“ auf die schriftstellerische Tätigkeit unserer Jugendlichen, liefsen sich zahlreiche Beispiele beibringen. Man könnte da oft aus einem einzigen Aufsatz eine ganze Sammlung aus der Lektüre entnommener Redensarten ohne tieferen Sinn und Wahrheit zusammenstellen. Und wenn man von dem Todkranken liest, der schon nicht mehr sprechen kann und auf eine Tafel schreibt: „In der Kommode ist eine goldene Kette, verkaufe sie“, so sieht man ein lebendes Bild an erleuchteter Leinwand im Geiste vor sich, das doch so stumm, flach und nichtssagend ist, wie so viele dieser Lichtprodukte.

Es sind das nur Beispiele aus den Arbeiten der Jugendlichen, aber sie sind typisch. Und wir werden angesichts dieser Tatsachen zu dem Resultat kommen, dafs das Schaffen der rührenden Szene auch für diese Altersstufe keine irgendwie brauchbare, den Geist fördernde Arbeit ist. Gewifs, es sind auch gute Aufsätze geliefert worden. Aber sie gehören zu den seltenen Ausnahmen. Nur dann wenn eigenes Erleben und Beobachten als eindrucksvolle Begebenheiten aus dem Leben des Verfassers die Feder führten, kam eine wertvolle Arbeit zustande. Da diese — glücklicherweise — bei unseren Schülern selten und durch lebens- und gehaltvollere Erlebnisse in der Erinnerung meist verwischen, so ist es nicht zu verwundern und vielleicht sogar erfreulich, dafs das Trostgespräch nur wenig geschickte Bearbeiter gefunden hat.

Wir kommen nun noch zur letzten Stufe: Können vielleicht durch die Kunst, die der reifere Jugendliche in seinen literarischen Arbeiten anwendet, die Mängel, die den Erzeugnissen früherer

Stufen auf diesem Gebiet notwendig anhaften, ausgeglichen und so doch noch brauchbare Erzählungen geschaffen werden?

Ich gebe zunächst die Arbeit eines jungen Mädchens wieder, das im Anfang des reiferen Jugendalters steht:

„... ich blickte hinunter. Eine grofse Stadt hob sich schwarz aus dem Dunkel der Nacht hervor; ich warf meine hellen Strahlen auf die Dächer der Häuser; dabei fiel mir ein grofses, dunkles Gebäude auf; es war das Krankenhaus der Stadt. Meine Strahlen glitten suchend von einem Fenster zum andern, doch alle waren fest zugemacht. Plötzlich bemerkte ich jedoch ein kleineres Fenster, durch das man hinein in ein Krankenstübchen sehen konnte. Ein einziges Bett stand darin, mein Licht spielte auf den weifsen Kissen, doch den Kranken konnte ich nicht sehen. Ich wanderte langsam weiter, und mein Licht schaute immer klar auf das Bett nieder; plötzlich lag es voll auf dem Angesicht eines finsteren Mannes, der sich unruhig hin und her warf. Als er meinen Schein verspürte, schlug er seine dunklen Augen auf und sah voll in meine glänzende Scheibe; unruhig blickten sie mich an, und als ich hell hinein schien, sagte er rauh, doch leise vor sich hin: „Willst du mich an alte Zeiten erinnern, lafs es; denn es zerreifst mir das Herz, wenn ich denke, wie ich jetzt so tief stehe; ich kann nicht anders werden, ich habe es der Schwester gestern auch gesagt, als sie versuchte, mich wieder auf den rechten Weg zu leiten; das Schicksal hat mich in meine jetzige Tiefe hinuntergestofsen; es mufs mich auch wieder aus meinem Elend herausziehen," setzte er trotzig hinzu. Ernst sah ich ihn an und zu seinem Erstaunen sprach ich: „Nicht das Schicksal ist es, das dich in die Sünde hinabgestofsen hat, frage dein Herz, es wird dir sagen, dafs du es selbst gewesen bist. Du hast deinen Verführern ein williges Ohr geliehen, als sie dich zu schlechten Taten verleiten wollten; leichthin hast du gemeint: „Einmal ist keinmal," und hast doch gewufst, einmal ist zehnmal, ist hundertmal; doch deine gute innere Stimme hast du mit Gewalt betäubt, und immer wieder mufstest du dir sagen, jeden Tag, dafs neue Sünde dich bewältigte; trotzig meintest du, wenn gute Gedanken aufstiegen und dich mahnten, du wolltest der Schlechtigkeit wohl entsagen; aber eine mächtige Gewalt, gegen die du ohnmächtig wärst, stiefse dich doch immer wieder zurück, und du gabst jedes Kämpfen auf; ist es nicht so?" Angstvoll sah der Kranke mich an: „Woher weifst du — hast du mich immer gesehen — woher kannst du in mein Inneres sehen? — du kannst es — du mufst sehen, dafs ich nicht anders werden **kann** — ich bin schon — zu tief gesunken. Die Schwester sagt freilich, keine Reue ist zu spät; aber — das glaube ich nicht; einen Sünder wie mich, kann Gott nicht aufnehmen!" — „Woher weifst du das?" fragte ich eindringlich, „kennst du Gottes Gnade und Güte? Du hast sie bis jetzt verachtet und nicht an sie glauben **wollen**! Weifst du, warum dir die Krankheit geschickt worden ist?" „O ja," sagte der Kranke zornig, „das weifs ich; denn ich kann es mir denken; um mich noch erbitterter zu machen; o, ich kenne das Schicksal, und wie parteiisch es ist; auf den einen häuft es Unglück auf Unglück, und den anderen überlädt es fast mit Glück!" — „Weifst du so genau, dafs es so ist; woher?" fragte ich ihn.

„Das sieht man doch überall,“ meinte der Kranke, „ist meine Krankenschwester nicht ganz glücklich, dafs sie sogar kleine Ärgernisse nicht übel nimmt; sie hat sicher ein stilles Glück im Herzen, das ihr hilft, des Lebens Mühsal zu vergessen; mir ist es nicht gegeben, und ich kann deshalb nicht so zufrieden sein wie sie. Meiner Krankenschwester ist sicher keine Versuchung im Leben in den Weg getreten, kaum ein Leid, würde sie sonst ein so stilles, friedliches Gesicht mit so vor Glück strahlenden Augen besitzen? Sieh mein Gesicht an, hat es das Leid, das Unglück, die Sünde, die im Leben über mich gekommen sind, nicht entstellt?“ — Trotzig wandte er mir sein Gesicht zu mit freilich unglücklich blickenden Augen. Ernst schüttelte ich den Kopf: „Woher weifst du, dafs deine Krankenschwester kein Leid in sich trägt; hast du sie gefragt?“ Als er es verneinte, fuhr ich fort: „Soll ich dir ihre Lebensgeschichte erzählen; du wirst sehen, dafs sie mehr Unglück gehabt als du. Früh starben ihre Eltern, sie war jedoch schon so alt, dafs sie ganz begreifen konnte, was sie verlor; und da sie ein besonders zartfühlendes Mädchen war, erfafste sie das Leid doppelt so viel wie bei anderen Menschen. Hintereinander starben ihre Geschwister, die sie bis zum Tode pflegte. Der gröfste Schlag für sie war, als ihr ein Jahr älterer Bruder starb, den sie aufs zärtlichste liebte. Da kam auch über sie eine schwere Krankheit und manche angstvolle Nacht, als ihr der Tod nahe stand, fragte sie sich zweifelnd: „Warum mir das alles?“ Versuchungen auf Versuchungen traten an sie heran, und sie mufste oft sehr schwer kämpfen, ihnen zu widerstehen; aber sie tat es, und jeder neue Sieg gab ihr mehr Kraft; so kam sie auch hier zum Krankenhaus, als sie mit grofser Mühe das Schwesternamt erlernt hatte, aber sie wollte den vielen Kranken, die sie hier körperlich wie seelisch leiden sah, helfen; und jetzt hat sie es sich zur besonderen Aufgabe gemacht, dir den Glauben an dich, die Menschen und an Gott wieder zu geben. Willst du sie jetzt noch ferner ungerecht beurteilen?“ In den Augen des Kranken standen Tränen, flehend sah er mich an, als könnte ich ihm persönlich helfen: „Kann ich nichts für sie tun, die so rührend mich pflegt, — das habe ich nicht gewufst, gib mir einen Rat!“ — „O, du kannst ihr sehr helfen, kannst ihr entgegenkommen, ihr ein offenes Herz zeigen, das willig ist, an das Gute zu glauben, das sie dir zeigt, damit du ein anderer Mensch wirst, versuch' es, es ist nicht schwer; und hast du einmal dein verstocktes Herz überwunden, wird dir jeder andere Kampf leicht sein!“ — „Ja, ich will; ich will es versuchen!“ (M. 15; 2 H.)

Diese umfangreiche Arbeit läfst schon erkennen, wie anders die Stellung ist, die der reifere Jugendliche gegen früher zur Aufgabe einnimmt. Es ist nicht eigentlich die kunstvollere Behandlung, die uns hier als besonders charakteristisch für diese Stufe erscheint, sondern vielmehr die Verlegung des Schwerpunktes der Darstellung von dem äufseren Geschehen und äufseren Dingen, in das innere Erleben der beteiligten Personen. Verfasserin sieht ihre Hauptaufgabe offenbar darin, den Seelenzustand und Seelenkampf und die Gewissensnöte eines durch irgendeine Schuld

Gesunkenen zu schildern und einen Weg zu finden, der ihm zum Siege des besseren Ich führt. Alles andere, die Krankheit, der körperliche Zustand, die übrigen Personen, vor allem auch der Mond sind nur Mittel, die zur Lösung dieses Problems mithelfen müssen.

Wir werden anerkennen, dafs hier eine Vertiefung und Verinnerlichung des rührenden Bildes versucht wird, wie sie früheren Stufen noch völlig fremd ist. Und doch wünschten wir, dafs die Geschichte von dieser 15-jährigen nicht geschrieben wäre. Alle jene psychologischen Betrachtungen über die Leiden eines Übeltäters sind nicht nur unreif und im Munde des jungen Mädchens ungesund und unnatürlich, es haftet ihnen auch etwas Quälendes, Trübes an, das den noch unfertigen Geist wohl bisweilen vorübergehend beschäftigen mag, aber niemals zu einer von dem Erzieher gewollten und geforderten Aufgabe für die Phantasietätigkeit werden darf. Hier wird es vielmehr unsere Aufgabe sein, die neuerwachten Fähigkeiten des Geistes auf ein Gebiet zu führen, wo Kraft und Leben gebieten und eine in ihnen wurzelnde Gröfse und Tragik, aber nicht Schwäche und Tod und düstere Wirrnisse auf den Seelen lasten. So wenig wie für das junge Mädchen können wir ein Schwelgen in sentimentalen, weichen Stimmungen und Gefühlsszenen für den männlichen Jugendlichen befürworten. Wir werden daher bei Betrachtung der folgenden Arbeiten, bei aller Bewunderung dessen, was hier ein 16- und 17-jähriger Jüngling in zweistündiger Arbeit geschaffen, doch im wesentlichen zu demselben Resultat kommen, das wir soeben fanden:

„mein heller Schein glitt zuerst über die hohen Giebeldächer eines alten Städtleins und drang hoch oben in ein Krankenstübchen ein, indem ein junger Mann tot-krank danieder lag. Zwei Freunde safsen auf dem alten Sopha seinem Bett gegenüber, sprachen leise miteinander und suchten sich wach zu halten. Zwischen den Geranienstöcken vorm Fenster hindurch glitt mein Schein zitternd bis vor das Bett des Kranken und ich konnte sowohl den Kranken sehen als auch das Gespräch der beiden Freunde vernehmen. Der eine schien dem anderen einen Unglücksfall zu erzählen und flüsterte: „Du weifst, dafs Eugen oft mit den Pferden seines Hauswirtes ausreitet, wenn diese unbeschäftigt sind. So auch gestern. Es war Abend geworden, und ich erwartete ihn ängstlich hier in seiner Stube um mit ihm einen Spaziergang zu machen. Endlich, es war bereits zehn geworden, höre ich Pferdegeklapper auf dem Hof. Aber Eugen kam nicht gesund und munter in die Tür, sondern man trägt ihn wie einen Totkranken leise und vorsichtig die Treppe herauf. Nachdem ich schnell zum Arzt geschickt und seiner Mutter telegraphiert hatte, die einsam auf dem Gutshof

in N. sitzt und denkt, dafs der Sohn im Examen steht, erzählte mir der Bauer, dafs er Eugen an einem Abhang an der N.er Landstrafse unter seinem Pferde liegend gefunden habe. Er wird in der Dunkelheit hinabgestürzt sein, und das Pferd hatte ihn unter sich begraben." Der Erzähler hatte sich zurückgelehnt und schaute durch meinen hellen Schein zum Fenster hinaus und gähnte müde. Er konnte aber doch nicht zur Ruhe kommen, sondern beugte sich bald hier bald dort hin und trommelte nervös auf seinen Knieen. Der andere stand auf und trat an das Bett seines kranken Freundes, dessen Gesicht von meinen weifsen Strahlen beschienen, denn ich war etwas tiefer gestiegen, noch bleicher und farbloser aussah. Er hatte rötlich-braunes Haar und eine weit hervorstehende Adlernase. Die Backen waren etwas eingefallen, ohne jedes frische Rot, und das gab seinem Gesicht etwas spitzes. Nur die Stirn war hoch, nicht breit, doch von tiefen Falten durchzogen. Im allgemeinen waren die Gesichtszüge fein und edel. Der Freund betrachtete das Gesicht seines Freundes und liefs streichelnd seine linke Hand durch das schwarze Haar gleiten. Mitunter zitterte der Mund leise, als habe er noch etwas mitzuteilen. Seine Rechte fafste die schlanke Hand des kranken Freundes. So safs er eine Zeitlang sinnend und schaute in das Gesicht des Kranken. Plötzlich tönte vom Sopha her die Stimme des ersten Freundes, der sagte: „Er wird sich aufser den Hautabschürfungen eine innere Verletzung zugezogen haben, denn der Arzt sagt, das es vielleicht noch heute Nacht mit ihm zu Ende sein würde." Der andere stand vom Bettrand auf, trat ans Fenster und lehnte sich traurig mit seiner Stirn gegen die kalten Scheiben. Es war Winter draufsen, und meine weifsen Strahlen liefsen die Schneedecke, die auf den spitzen Dächern und Giebeln lagerte, wie tausend Brillianten glitzern. Fern im Osten begann schon die Sonne ihren Lauf, und eine eigentümliche, mattweifse Helle, die wohl schon von der Sonne herrühren mufste, obwohl diese noch nicht zu sehen war, mischte sich in meinen Schein. Hier und da bemerkte man wohl schon ein Licht in den Häusern um den kleinen, runden Platz. Von irgend einer Pumpe drangen langgezogene kreischende Töne durch die Stille. Unruhig herumblickend stand der andere Freund so am Fenster, während es heller und heller wurde. Endlich stand der Freund auf dem Sofa auf, er mochte wohl einen Augenblick geschlafen haben und ging mit leisen Schritten über die knarrenden Dielen des alten Stübchens zum Bett. Er fafste prüfend die schmale Hand des Kranken, strich ihm über die Backen und stiefs dann geprefst, als wenn ihm der Atem stillstände, hervor: „Du! — Tot —, Kalt!" — Der andere drehte sich erschrocken um: „Wa . . . Nein!" — „Komm doch!" sagte der andere ungeduldig, während er dem Toten die kalten Hände rieb. Auch der zweite Freund betastete den Toten und fand ihn kalt und steif. Sie setzten sich nun beide auf den Bettrand und hielten die Hände des Toten fest und erzählten sich leise von ihm. Plötzlich klangen aus dem Nebenzimmer die leisen Töne einer Geige. Dort wohnte ein Musiker, der jeden Morgen um sechs aufstand und einige Kirchenlieder spielte; denn er war Italiener und ein frommer Katholik. Während die beiden Freunde bei den schmelzenden, süfsen Klängen der Ave Maria auf dem Bett ihres Freundes safsen, stieg die Sonne höher und höher und leise kam der Tag

über die winterlichen Felder an das Städtlein heran. Glühend stieg die Sonne hinter dem Dunstkreis der Erde hervor, und vertrieb die Nebel, die langsam im Tale verschwanden. Während schon die ersten Strahlen der Sonne ins Fenster drangen, spielte noch der Musiker auf seiner Geige. Schliefslich wurde er leiser und leiser und schlofs endlich mit sanftem, süfsem, kaum hörbarem Tone, der den beiden Freunden noch lange im Ohre wiederhallte. Das ergreifende Lied hatte sie stumm gemacht, denn das wehmütige Spiel des jungen, fremden Musikers hatte nichts anderes enthalten, als das, was sich auch in den Gedanken der beiden jungen Menschen abgespielt hatte. Lange, lange sprachen sie kein Wort. Endlich, als ich schon ganz blafs geworden und kaum mehr sichtbar war, klapperte über die runden Steine der Strafsen des Städtleins, eine zweispännige Kutsche. Sie hielt vor der Tür des Hauses, in dessen Giebelfenster ich die ganze Nacht geschaut hatte, und eine alte Dame mit schneeweifsem Haar, ganz schwarz gekleidet, stieg aus. Sie sah sehr ernst aus und schien auf alles gefafst. In der Tür des Hauses kamen ihr die beiden Freunde ihres Sohnes entgegen. Es war eine stumme Begrüfsung. Keiner sprach ein Wort. Nur der Freund, der solange am Fenster gestanden hatte, ergriff mit beiden Händen die Hand der Mutter und drückte sie heftig und schmerzbewegt. Auch die alte Dame schwieg, und nur eine Träne rann ihr über die schmalen Wangen. Sie schien schon zu wissen, zu ahnen. — Während sie mühsam die schmalen Stufen zu dem Stübchen ihres toten Sohnes hinaufstieg, erlosch mein Schein plötzlich, und mehr habe ich nicht gesehen.

Das war ein stilles Krankenlager und ein sanfter Tod, den ich da gesehen.“

So schlofs der Mond seine Erzählung.“ (K. 17; 6 H.)

Auch in dieser Arbeit sind die äufseren Ereignisse Nebensache, Hauptsache ist dem Verfasser die realistische Darstellung der nächtlichen Szene. Er will uns die Nacht, die zwei Freunde am Lager des tödlich verunglückten Freundes verbringen, gleichsam miterleben lassen. Dies wird aber hier nicht dadurch erreicht, dafs die seelischen Erlebnisse und die Gedanken der beiden Freunde geschildert, sondern durch ihr Gespräch über das Unglück und durch eigenartige Darstellung des Nachtbildes in dem Leser eine innerlich vertiefte Stimmung hervorzurufen versucht wird.

Aber von der pädagogischen Seite gelten auch hier die gleichen Bedenken, die wir oben äufserten: Mag ein Rührbild noch so tief und lebendig aufgefafst und dargestellt sein, der Entwicklung der noch unfertigen Seele des reiferen Jugendlichen kann die hingebende Beschäftigung mit einem doch seinem Wesen nach kraft- und lebensarmen Stoffe niemals förderlich sein.

Manchmal wird es uns freilich schwer über einer Arbeit, die so unmittelbar aus der Seele unserer Jugendlichen hervorquillt und uns einen so tiefen Blick in die Werkstätte dieses eigenartigen phantasievollen Schaffens gewährt, den Stab zu brechen und zu sagen, dafs sie lieber ungeschrieben geblieben wäre. Es gilt das z. B. von folgenden zwei Aufsätzen, die derselben Entwicklungsstufe wie die angeführten angehören, nur dafs sie mit ihnen verglichen in ihrer Art vollendet sind, und die Eigenart dieser Entwicklungsstufe am reinsten ausdrücken.

„Es fiel ein Reif in der Frühlingsnacht. . . .“

„In einer der letzten Nächte, erzählt der Mond . . . Endlich teilten sich unter mir die Wolken; der Erdball lag von meinem blendenden Licht übergossen vor mir. Ich schaute weit, weit aus meiner luftigen Höh in das frühlingsprangende Land hinein. Die Haselkätzchen am plätschernden Bach bliesen den duftigen, gelben Blütenstaub mir entgegen. Der Quell murmelte leise. Es klang, als ob die Geister in den Wassern sich heimliche Worte zuraunten. Der linde Nachtwind säuselte durch die Erlenbüsche, die sich sanft verneigten. Das ganze Dorf lag in stillem Frieden. Nichts regte sich. Ich wanderte weiter — — — und schaute in der Ferne grofse Schornsteine, die schwarze Rauchwolken gen Himmel sandten. Drähte waren durch die Luft gespannt, und auf vielen, vielen Kirchtürmen liefs ich meine Silberstrahlen tanzen. Bumm . . ., bumm . . ., bumm . . ., erdröhnte auf einmal der ganze Glockenturm. Drei helle Glockenschläge strichen über die Stadt. Da machte ich, dafs ich fortkam; denn für Spectakel sind meine Ohren sehr empfindlich. So kam ich in eine Gasse, die klein und winkelig eine Anhöhe hinaufkroch. Es war ziemlich dunkel und finster. Ich kletterte über das Dach und schaute von den Gärten tief in jedes Zimmer hinein. Einige Fenster waren auch verhangen, da konnte ich nicht hinein sehen. Ein Fenster war geöffnet. Die linde Nachtluft strich hinein. Eine kleine Lampe stand auf dem Nachttisch. Ihr abgeblendetes Licht erfüllte das Gemach. Mehr konnte ich nicht sehen. Ich bog mich und bog mich und endlich . . . Was sah ich wohl? — — — es war ein Krankenlager. Die Bettdecke war rot und weifs gesprenkelt. Auf der einen Seite schaute etwas Stroh hervor. Im Bette lag ein Mann mit grauem Vollbart und gütigen Augen. Er schaute mir träumend ins Antlitz. Ich sah ihm tief in die Seele. Sie war rein und lauter wie Rheingold. Das freute mich. Der Mann hielt eine Feder in der Hand. Auf der Decke lag ein weifser Bogen. Er sann und träumte. Vielleicht von einer sonnigen Kinderzeit, da er als unbekannter Dorfbub' noch im Waldbach mit nackten Beinen herumplätscherte und die Vogelnester im Erlenbusch beschaute. Er hustete und legte sich auf die linke Seite. Ich sah nur noch seine braungewellten Haare. Die Tür tat sich auf. Und leise wie der Nachtwind schleicht, trat ein Mädchen hinein.

„Wie geht es Wilhelm,“ fragte sie mit wohllautender Stimme. — Er wandte den Kopf und fuhr aus seinem Träumen auf. — „Sind wir schon

so weit in der Nacht?“ — „Es hat just drei geschlagen,“ gab sie ihm zur Antwort. — — — „Drei geschlagen,“ wiederholte er sinnend. „Ich fühl es, meine Lebensuhr ist auch bald abgelaufen. Die Räder sind verrostet. Bald wird alles tot sein.“ — „Sprich nicht so Wilhelm,“ bat sie und strich ihm über die braunen Locken. „Sieh nur! Der Frühling kommt. Im Garten knospt das junge Grün. Gestern morgen fand ich sogar ein Veilchen ganz im Blätterwerk versteckt. Es wird noch alles gut werden!“ — „Ach ja,“ warf er hin, „es wird noch alles gut werden. Mit dem Wort wollen die Menschen alles heilen. Was sagte der Arzt gestern abend als ich schlief?“ — „O, ich glaube ... ich weiſs ... er sagte genau dasselbe.“ — „So? Ich hörte etwas anderes. Schwindsucht ... rapider Kräfteverfall ... lange wird er's nicht mehr machen. Und auf die bange Frage der Mutter meinte der Doktor: Freuen sie sich, wenn er den nächsten Morgen sieht. — O, ihr Otterngezücht! Lug und Trug regiert die Welt und die Menschen!“ — — — „Wilhelm, Wilhelm,“ rief das Mädchen weinend und warf sich über den Kranken. „Tu mir nicht das eine groſse Leid an! Verlaſs uns nicht!“ — Ihre Worte erstickten vor Tränen. — Ich hörte nichts mehr. — — —

Der groſse Mann nahm seine abgemagerte, gelbliche Krankenhand und strich dem Mädchen über die langen Flechten. Ihr ganzer Körper bebte vor Weh und Schmerz. Tief schaute er in ihre grauen Augensterne. Dann meinte er: „Hör nur! drauſsen flöten die ersten Stare ihr Frühlingslied. Sie singen von Liebe und Hochzeit. Sieh nur, dort oben auf des Nachbarn Dach! Er wippt auf und ab mit seinem Schwänzchen und wetzt den gelben Schnabel; sie plustert das Gefieder auf und nun beginnt wieder ihr Liebeskonzert in der Frühlingsnacht!“ — „Wie schön! Ach, wie schön!“ flüstert das Mädchen unter Tränen. „Doch schöner ist es, wenn man sagen kann, ich hab' mein Leben genossen und ausgenutzt. Mein letztes Werk ist beendet. Ich hab dem Leben gedient. Meine Zeit ist abgelaufen. Ade!“ — „Wilhelm,“ rief sie und wollte ihm den Mund zuhalten. Doch er machte sich los, löste sich von ihrer Umklammerung und sprach lächelnd die Worte: „Wenn der erste Reif in der Frühlingsnacht auf die grünen Knospen fällt so bin ich nicht mehr.“

Da löschte das Mädchen die Nachtlampe aus, schüttelte die Kissen auf und gab ihm die kleine, weiſse Hand. Tränen strömten ihr von den Wangen. Die glänzten in meinem Silberschein wie wasserhelle Perlen. „Komm, Wilhelm! Du muſst schlafen!“ rief sie ihm freundlich unter Tränen lächelnd zu. „Der Mond stört dich. Er fällt Dir gerade ins Gesicht. Das bringt böse und traurige Gedanken. Ich will die Vorhänge zuziehen. Schlaf wohl! Gute Nacht!“

Ich sah nichts mehr, hörte nur noch, wie sie leise die Zimmertür zumachte. Dann war alles vorbei. — Doch die schweren Wolken, durch die ich mir mühsam den Weg gebahnt hatte, lösten sich auf; und kleine weiſse Kreuze und Sterne fielen langsam vom Himmel auf die grünenden Knospen der Sträucher und Bäume im Garten. „Es fiel ein Reif in der Frühlingsnacht“ das alte Volkslied zog mir durch den Sinn. Und schluchzend verbarg ich mich hinter den dichten Wolken des Himmels.“ (K. 15; 11 H.)

„In einer der letzten Nächte erzählt der Mond ... Die Erde sie schlief. Der heiſse Sommertag hatte sie träge gemacht. — Es war schon spät —

der Abendwind säuselte nicht mehr: Es war tiefe Nacht. Der erste fast verwischte Eindruck begann klareren Visionen zu weichen. Die Konturen hoben sich ab; intensiv leuchtete eine grofse Wasserfläche wieder in die mein silberner Blick mit Wollust getaucht war. — — — Neben dem See, da stand ein hohes Gebäude; ernst, still und erhaben ragte es zu mir herauf; wie anklagend schauten seine turmartigen Giebel in die nächtliche Atmosphäre. — Im Hause war] alles Licht gelöscht. Nur aus einem Fenster spähte ein kärglicher Schein hervor. Er stritt mit meinem Lichte. — Er siegte! — — — Das kleine Flämmchen überschien mein unendliches Lichtbereich. — Neugierig schaute ich zum Fenster hinein. — Mitleidig fiel mein Blick auf ein Bett. Von den weifsen Betten hob sich ein Frauenkopf ab. Schön war er wie die Nixen die im Schilfe um Mitternacht spielen. Und ebenso bleich wie diese. Ich schien sie geweckt zu haben mit meinem Schein. — — — Die Frau fuhr auf. — — — Verwirrt schaute sie umher. — Wendete ihr Angesicht mir zu. Zwei grofse, schwarze Augen starrten mich an. — — — Wehmütig, dafs mir schier das Herz brechen wollte. — — — Das edle Gesicht schien nur Trauer zu kennen; tiefe, tiefe Traurigkeit! — Sie zuckte zusammen. — — — Sie läutete. — — — Man kam herein. — Eine Pflegerin wars. — Mit einem madonnenhaften Gesicht. Auch bleich, wie das der Frau. Auch traurig wie das der Frau! — — — Aber ihr Blick trug nicht die Verzweiflung; nicht die Verzweiflung, die aus den grofsen, schwarzen Augen der siechen Frau sprach. — Die Schwester setzte sich ans Bett. — Nahm die Hand der Frau und streichelte sie sanft. — Das kranke Weib lag ruhig da; dann wanderten ihre grofsen schwarzen Augen wieder zum Fenster hin und sie schauten mich wieder an: So traurig, ach so traurig. — Dann ächzte sie; hustete, gequält, rauh. Ich wufste genug. — Ich schaute voll hinein ins Zimmer; es ward ganz erfüllt mit meinem gläsernen Schein. Die Schwester löschte das Licht. — — — „Schwester, wie hell blinkt doch der Mond heut Nacht. Er blinkt so leichenblafs. Ich glaube es ist der Tod!!! Seht, Schwester, seht — — — Schwester!! — er winkt mir, er winkt mir zu! — Ich soll zu dir hinauf, du treuer, nächtlicher Gefährte. Zu Dir hinauf! In die Zeiten der Ewigkeit, wo es keine Zukunft gibt und keine Vergangenheit. Ja, keine Vergangenheit!

Er sieht so grauenvoll darein
Rasch, Schwester, öffnet die gläsernen Scheiben;
Er darf seinen Glanz nicht weiter treiben.
Ich mufs, ich mufs ihm näher sein!
Sieh, Schwester, wie ein kleines Kind
Die Mutter ruft, wie der Abendwind
Die Vöglein sammelt, zum Schlafengehn;
So scheint er mir mit nächtlichem Weh'n. — — —

Schwester, ich würde gerne sterben. — Ja, lächeln sie nur Schwester! Aber; ich habe am Leben nur genippt. Und bin noch so jung; so kindjung. — — — Draufsen schläft die Natur; die Bäume schlafen; die Tiere schlafen; nur die Nachtigall singt; horch! horch!! Schwester! Sie singt, die Nachtigal singt; ach, nein! Sie klagt! Sie klagt mit ihrer süfsen Stimme! — — —

Schwester, o, es war so schön am Abend; damals; wenn es stiller wird; wenn „Er" kam. Gott, o Gott. Nun ists vorbei! — Schütteln Sie nicht den Kopf! — Ich weifs es sicher. — Der Mond er bringt mir die Botschaft; sanft, ganz sanft so sanft wie die Mutter ihr Kind weckt. — — — Der liebe Gott meint es gnädig mit mir! — — — Ja, ich mufs sterben!! — Sieh, Schwester, wenn der Tod kommt, — dann werden die schönen Tage des Lebens immer klarer; nein, dann denkt man nur an Maienzeit; an Glück; an Liebe; an Seligkeit. — — — Mein Leben war ein Rausch, ich glitt ja nur so durchs Leben. Ich habe ja überhaupt nicht gelebt. Aber sterben mufs ich. — Schwester! — — — Schwester!! Ich möchte wohl — — — so — gerne — noch einmal hinaus ins Freie. Hinaus in die Natur. Und wenn es nur zur Nachtzeit, wenn alles schläft, wenn alles wie tot ist. — — — Dann möchte ich mich ins Gras legen, möchte den lieben, vollen Mond anschauen und möchte träumen: selig träumen. Und möchte die Zukunft vergessen. — — — Wie wird es wohl nach dem Tode mit mir werden! — — — Auferstehn! Sitzend zur Rechten Gottes, des allmächtigen Vaters!! — — — Ich werde warten! Sehnsüchtig warten, bis Er kommt. — Ist wahrhaftig, dafs wir nach dem Tode in den Himmel schweben; dafs wir dort leben, mit unseren Urahnen und spielen mit unseren Kindern! — Dann verwischt sich alle Zeit; wir denken nicht, was vor uns war, und was kommen wird. — Wir sind nur glücklich und leben in den Tag hinein. — Schwester, ich glaube ich sterbe gern. — Von den Qualen der Erde bin ich dann frei. Zwar auch vom Glücke der Welt! — Aber oben, beim himmlischen Vater, da herrscht nur eitel Glück, nur eitel Wonne. — Schwester; ich glaube ich sterbe gern! — — — Schwester; ich glaube, ich bin schön, nicht wahr; ich bin schön? Auch jetzt noch, wo die Leiden mein Gesicht leichenblafs gemacht haben, wo Furchen und Falten meine reine Stirn durchziehen! Was wird aus meinem Leib! Er wird verwesen. Wird zum Staub, der er gewesen. Schwester, nicht wahr Schwester, ich bin noch schön? Oo, schön wie die Prinzessin Salome, die nur in der Nacht so berückend ist, weil sie weifs ist, alabaster weifs! — Schwester, holen Sie mir ein Kleid; mein Gesellschaftskleid, das so weifs ist, wie seine Trägerin jetzt. Das will ich anlegen. — — — Will vor „Ihn" treten, will vor ihm tanzen! Wie die Prinzessin Salome, die nur in der Nacht, unter dem Sternenhimmel so schön ist! — Dann wird er mich lieben! Dann darf ich mir etwas erbitten. Kein Haupt — — — Nein!!! Kein Haupt!!! Ihr sollt leben! Es ist so hart zu sterben, wenn man so jung ist. — Aber, dein Haupt! Dein Haupt, du wesenloser, gewaltsamer Mond! — Das soll der Weltenlenker abschlagen! Er solls mir bringen, auf einer Schale, die glitzert von abertausend Edelsteinen! — dann will ich dich küssen! Dann bist **du** tot! Und **Ich** lebe! Ich will leben! — — — Bist du noch da du schreckliches Gespenst! Geh, du seelenloser Körper! Birg dich hinter den Wolken, dafs sie dir nicht das Haupt abschlagen, das ich küssen will!!!" — — —

— — — Und — ich — ging. — — —

Meinen seelenlosen Körper deckten Wolken zu. Lichtweifse, kleine, zarte Wölkchen. Sie hüllten mich ein; wie da unten auf der Erde eine Pflegerin einen zarten Schleier auf das marmorweifse Antlitz einer toten Frau legte! —

— —

Als die Frau von der Seligkeit des ewigen Reiches sprach, da lächelte ich; die Menschen sind doch immer unzufrieden; ihnen ist die Welt noch nicht schön genug! Aber als die Frau im Fieberwahn verzweifelte, da sah ich ein, wie berechtigt ihr Glaube ist; wie sie glauben müssen. — Der Mensch glaubt; wo er nicht denken kann! — Ich glaube nicht! — Wenn er nicht glaubt: so verzweifelt er, da er nicht denken kann! — — — Ich glaube nicht! Denn ich kann alles denken, kann alles verstehen, denn ich bin ewig, bin ein Gott! —" (Kn. 16; 10 H.)

Diese beiden Arbeiten, besonders die letzte, stehen an Form und dichterischem Gehalt weit über dem, was uns der Durchschnitt der reiferen Jugendlichen liefert. An sich betrachtet sind es gewiſs keine Kunstwerke: Weder Sprache noch Inhalt halten hier einer strengen Prüfung stand. Aber an Feinheit des Empfindens für Natur und Menschliches, an Gewandtheit und Reichtum der Sprache, an Geschlossenheit des Aufbaues und der Komposition stehen diese Skizzen so hoch über all dem, was uns frühere Stufen geliefert haben, daſs wir kaum glauben können, daſs die Entwicklung von nur wenig Jahren die Verfasser von der vorigen Etappe trennt. Eine poetische Naturschilderung leitet das Gemälde ein. Ungewollt scheinen hier den Verfassern volle Bilder und eine reiche Sprache zuzuströmen. In diese wundervolle Naturstimmung hinein wird dann weiter ein Bild tiefsten Jammers, das Bild des erbarmungslos mordenden Todes, hineingestellt. Die bleiche dem Tode geweihte Frau, der Schwindsüchtige, dem diese Frühlingsnacht die letzte sein soll, stehen mit ergreifender Klarheit vor uns. Aber die Anschaulichkeit, mit der uns die Sterbenden, ihr tragisches Schicksal und die teils gleichgültige teils in bitterem Widerspruch stehende Umgebung gezeigt wird, soll doch nur dazu dienen, eine Stimmung voll tiefer Wehmut und Traurigkeit über uns auszubreiten. Und wenn das der dichterischen Arbeit des 16—17 jährigen letztes Ziel sein soll, so können wir nun und nimmer zugeben, daſs diese Arbeit für seine geistige Entwicklung zu wünschen oder selbst nur zuzulassen sei. Ja, wenn es nicht gelänge, die reichen Fähigkeiten, die sich hierin aussprechen, auf eine gesundere, richtige Bahn zu lenken — was doch durchaus möglich erscheint — so müſsten wir verhüten, daſs sie ausgeübt werden. Denn wenn sich schon im Aufsatz die Phantasie ganz den Gefühlen der Tragik und des Leides im Menschenleben hingibt, so wird sie nur zu leicht auch im Leben diese Gedanken wiederfinden

statt mehr und mehr den gesunden Willen zum Kampf und siegfrohen Leben zu verstärken.

So wenig wir nach alldem wünschen können, dafs das „Rührende“ den Charakter der Aufsätze Jugendlicher ausmachen soll — es gibt ja so unendlich viele kräftigere und gesündere Formen, die ihnen zu Gebote stehen — so dürfen wir doch Ausnahmen für gelegentliche Einfügung einer rührenden Szene im Aufsatz gestatten. Rückt beispielsweise ein Kind in den Mittelpunkt der Handlung, so kann sich dabei an dieser oder jener Stelle oft ein gemütvolles Bild entwickeln, das seine Berechtigung hat. Oder gelingt es, durch ein kleines Rührbild die Schiffskatastrophe lebendiger zu gestalten, als wenn man nur mit dürren Worten die Tatsachen wiedergibt, so läfst sich gegen ein solches kurzes Zwischenbild nichts einwenden:

„Unterdessen safs der Telegraphist in seiner Kabine und telegraphierte um Hilfe, während das Wasser um ihn stieg. In der Telegraphenkabine war das Licht auch erloschen, und der Beamte arbeitete mit zitternder Hand im Scheine meines Lichtes. — Mein Licht glitt über die Apparate mit ihrem feierlich-kalten, wissenschaftlichen Glanz, über die glänzende Rolle der Induktionsapparate, zwischen denen knisternd die Funken übersprangen und es gelangte an die Wand, wo das Bild eines jungen Mädchens hing, der fernen Braut des Telegraphisten. Und als das Wasser in die Kabine eindrang und die Apparate umwarf und den Telegraphisten überflutete, da warf dieser noch einen letzten Blick auf das Bild an der Wand, und ein Lächeln ging über sein Gesicht, und dann versank er.“ (K. 15; 4 H.)

Selbst im Kinderaufsatz, der wenn überhaupt, nur heitere Gefühle ausdrücken sollte, darf man wohl kleine rührende Begebenheiten gelegentlich zulassen.

„Es trat ein kleines Mädchen ein (in das Krankenzimmer) ging nach dem Lager der Mutter und sprach: „Liebe Mutter, denke dir, als ich heute nachmittag betteln ging, traf ich den reichen Herrn Schütte, und —“ das Mädchen konnte vor Freude nicht weitersprechen — „denke dir, und er drückte mir ein blankes Zwanzigmarkstück in die Hand, Mutter, aber ein richtiges!“ (M. 12; 2 V.)

Solche rasch vorübergehende Episoden stark gefühlsmäfsigen Charakters trüben nicht den kindlichen Frohsinn; die übrigen Teile der Arbeit werden dann zeigen, dafs die Grundstimmung der Arbeit eine ganz andere ist.

Endlich möchte ich auch in dem Fall ein Rührbild gestatten, wenn ein tragisches Schicksal Gegenstand des Bildes ist, und der Eindruck nicht beklemmend und quälend, sondern erschütternd wirkt.

Ich skizziere hierfür die Arbeit eines 18jährigen jungen Mädchens:

Schilderung eines Sturmes auf See. Keine Rettung für das Schiff. „Da entsetzlich, zwei Menschen halten sich an der Kommandobrücke. Der Sturm biegt ihre sehnigen Gestalten. Jede Muskel ist gestrafft. Umsonst! Ein neuer Anprall, das Schiff legt sich auf die Seite. Eine neue Woge fegt über Deck. Über mich hinweg geht eine Sturmwolke und als ich wieder hinblicke, sind die beiden Gestalten fort. Grauenvoll! Sie sind Beute der raubgierigen See geworden. . . .

Am nächsten Abend bescheint mein Licht ein kleines Haus in der Hafenstrafse der Stadt H. Ein Giebelfenster ist geöffnet. An demselben sitzt, den Kopf in die Hand gestützt, eine Frau. Vor sich, auf dem Nähtisch steht in einfachem Rahmen das Bild eines Mannes. Ich stutze. Meine Strahlen beleuchten ein bärtiges Seemannsgesicht. Mutig und kraftvoll schauen mir zwei Augen entgegen. Ich kenne dies Gesicht wohl. Mitleidig huschen meine silbernen Strahlen über den Scheitel der einsamen Frau. — Seemannslos!“ — (M. 18; 2 L. S.) (= Lehrerinnen-Seminar.)

Im übrigen geht aus unserer Besprechung zur Genüge hervor, dafs die Themenstellung, die wir in diesem Fall bei unserem Versuch wählten, wohl ein psychologisch und pädagogisch aufserordentlich wertvolles Material ergab, dafs wir aber im Schulbetrieb von ähnlichen Aufgaben, wie dem Trostgespräch mit einem Kranken, ganz absehen werden, da selbst der reifere Jugendliche dem Banne, den das Thema auf die Gefühle legt, sich nicht zu entledigen und der Krankenstubenstimmung nicht Herr zu werden vermag, und immer in Gefahr ist, in Gefühls- und Gedankenschwelgerei zu versinken. Die Vorzüge, die in unseren Arbeiten hier zutage kommen, werden dabei nicht verloren gehen. Wir brauchen nur Aufgaben zu stellen, denen jene sentimentale Grundstimmung fehlt. Würden wir statt dessen ein Gespräch des Mondes mit dem in die Schlacht Ziehenden oder mit dem Sieger nach heifsem Kampf und ähnliches wählen, so würden wir das erreichen, was wir wünschen: Die Jugendlichen würden die besten Kräfte ihrer Phantasie in den Dienst einer Aufgabe stellen, deren Lösung ihnen selbst reichen Gewinn brächte.

Dreizehntes Kapitel.

Lustige Geschichten.

So beliebt bei den kleinen Schülern die lustigen Geschichten von Münchhausen, Till Eulenspiegel, Zäpfel Kerns Abenteuer und manches andere ist, über die sie sich totlachen können, so schwach und armselig ist bei den meisten Schülern die eigene Produktion auf diesem Gebiet. Unter 25—30 Schülern der Sexta, Quinta oder Quarta waren es in meinen Klassen meist nur ein oder zwei, die mit einigem Erfolg komische Geschichten verfafsten und zwei bis drei wirklich gute Arbeiten von dieser Art im Laufe des Jahres lieferten. Auch unser Material bietet nur wenig gelungene Aufsätze, obwohl einige Themen eine humorvolle Behandlung nahelegten.

Die Mittel, denen sich der 9—10jährige bedient, um komische Wirkungen zu erzielen, sind natürlich noch höchst primitiv. Wir wollen sie kurz zusammenstellen,

Schon das Vorkommen gewisser Personen, Dinge und gänzlich unwichtiger kleiner Ereignisse, die als solche in seinen Augen drollig sind, verbürgt ihm einen komischen Eindruck seiner sonst vielleicht höchst nichtssagenden Geschichte, wenigstens bei seinen Kameraden. Und so kann sich bisweilen sein ganzer Witz darin erschöpfen, dafs er eine Marktfrau, einen Frosch, ein Gespenst, ein Stück alten Käse, eine Wurst, einen Hosenknopf als redend oder erzählend einführt, oder dafs er den Roland durch Mondstrahlen kitzeln und tüchtig niesen läfst.

Daneben gebraucht er aber gelegentlich noch ganz andere Mittelchen von vermeintlich komischer Wirkung. Dahin gehört die Verwendung von gewissen Ausdrücken aus der Umgangssprache und von allerhand Benennungen für Dinge und lebende

Wesen in seiner Erzählung, die er wohl sonst im Schulaufsatze meidet. Ich denke dabei an das Einfügen von Interjektionen wie Puh! Dja (Bremer Dialekt)!, Hatzi Hatzi!, von Kraftworten wie Donnerwetter und Benennungen, wie Dreckreiniger (Strafsenreinigungsauto), schwarzer Zuckerhut (Granate), 36 Pferdebeine (9 Reiter).

Aber die Komik bleibt nicht immer wie hier blofs auf der Oberfläche. Selbst bei den Kleinsten kommt es schon vor, dafs sie durch Ungereimtheiten, nach Art von Münchhausen, oder durch noch geistreichere Komik, wie erheiternde Inkongruenz von Wort und Tat und anderes ihre Niederschrift würzen.

Da wird uns in drolliger Weise erzählt, wie der Verfasser mit seinem Urahn eine Radpartie nach der Sonne macht, oder von der Luftreise eines Igels und Dackels oder von einer Gerichtssitzung über den Maulwurf, der sein Todesurteil mit stoischer Ruhe entgegennimmt, wobei die Geschichte mit den Worten schliefst: „Minswegen," sagte der Maulwurf. Am nächsten Tage wurde er gehängt." Ein gewisses Verständnis für Komik verrät sich auch, wenn ein 12jähriger Knabe darstellt, wie der Storch seinen Schnabel weit aufreifst und vor den Vögeln prahlend ausruft, man müsse die neuen grofsen Vögel mit dem Schnabel zerhacken, aber als ein Flugzeug in Sicht kommt, schleunigst Reifsaus nimmt, oder wenn ein solcher eine Dragonerpatrouille auf eine Schwadron englischer Ulanen losreiten läfst mit dem Ruf: „Tomy, der Krieg ist kein Sport für dich!" Auf verwandter Inkongruenz beruht es ja auch, wenn eine Bauersfrau, die im Gegensatz zu ihrem dummen Gatten allerlei zu wissen vermeint, Erklärungen über Einrichtungen in der Grofsstadt gibt, während sie doch selbst nichts Rechtes davon versteht.

Das sind so die gebräuchlichsten Kunstmittel, deren sich schon der kleine Schüler recht ausgiebig bedient, wenn er eine komische Geschichte verfafst. Eine ganze Sammlung davon enthalten die folgenden kleinen Arbeiten. Einige darin vorkommende witzige Wendungen habe ich schon als typische Beispiele soeben verwertet.

Von „Roland der Riese, am Rathaus zu Bremen".

„Roland, Roland guck doch mal her,
Unten sind ja keine Menschen mehr,
Und erzähle mir von Bremen,
Was hat's denn da alles Neues gegeben?"

„Hm, hm, ja," sagte Roland und gähnte, „was es hier noch alles gegeben hat, weiſs ich auch nicht. Man nennt mich zwar einen Riesen, aber über die groſsen Häuser wie's Rathaus kann ich nicht überweggucken. Ich höre aber immer etwas Interessantes: Eines Tages kam eine Marktfrau, und daſs es eine Klatschbase war, sah man auf den ersten Blick, dazu kamen ein paar andere, und nun ging es richtig los:

„Oh, oh, oh, weiſst du schon — de Müllers!" sagte die erste.

„Dja, wat is denn mit de Müllers los," fragte eine andere.

„De Buben hefft eben min ganzes Pund Kohl gestiebitzt," fing die erste wieder an, „und nun will ick se ok verklagen." — „O jesses, o jesses, Herr Wachtmeester, kummen se mol her," bellte die andere einen Schutzmann an, „de Jungs von Müllers hebt ehr nen Pund Kohl stohlen," und dabei zeigte sie auf die erste. Der Schutzmann sagte aber ganz trocken: „Mit solchen Kleinigkeiten geb ich mich nicht ab!" — „Ich mich auch nicht," rief der Mond ganz empört und setzte hönisch hinzu: „das soll intressant sein? Ich danke! Adjö! — Da gehe ich lieber nach den Kranken, die erzählen mir wenigstens etwas ordentliches!" —

Von einem Krankenlager.

„Nanu, tut's Dir noch weh?
Am groſsen oder am kleinen Zeh?
Du sagtest ja, du hättest Gicht
Und warst darauf so sehr empicht."

„O, guten Abend, lieber Mond," versetzte der Kranke, „mit der Gicht gehts ja, doch wie geht's deinem Schnupfen?" — „Hatzi, Hatzi!" antwortete der Mond, „so gehts ihm alter Freund, und obendrein kriege ich immer Nasenbluten." — „Wieso," fragte der Kranke. — „Nun, du weiſst doch, beim Niesen macht man doch immer eine nickende Bewegung, und ich mache die immer so tüchtig, daſs ich mit der Nase die Erde berühre." — „Na, dann danke ich," rief der Kranke lachend, „und gratulieren tue ich auch." — „Danke," rief der Mond lachend, „du kannst dich freuen, daſs du kein Mond bist. Doch nun will ich mal weg und werde nach einem Schüler sehen, der mit seinen Schularbeiten nicht zustande kommen kann.

„Ipse, ipsa, ipsum!
Donnerwetter bin ich dumm!
Idem, eadem, idem,
Das geht noch nicht wie gegossen!"

„Wenn ich nur einen zum Überhören hätte," sagte er halblaut vor sich hin; aber das hatte er nicht umsonst gesagt. Der Mond kam schon an und überhörte es ihm, da ging alles wie am Schnürchen. „So," sagte der Mond befriedigt, „das ging ja, aber nun sag mal, wie geht es denn in der Schule?" — „O, es geht." Da ging die Sonne auf, und der Mond verschwand." (Kn. 10; 1 H.)

Eine kleine Münchhausengeschichte, bei denen groteske, aller Wirklichkeit spottende Ideen vorgebracht werden, die deutlich den Charakter beabsichtigter Komik trägt, ist die folgende. Bei

ihr soll das Unglaubliche nicht etwa geglaubt, sondern eben wegen seiner Unglaublichkeit komisch gefunden werden. Die Arbeit ist von einem 11jährigen Knaben verfafst:

„Eine abenteuerliche Radpartie.

Eines Tages machte ich mit meinem Urgrofsvater eine Radpartie. Diese sollte vom Mond ausgehen nach der Sonne. Aber erst mufste eine Strafse gebaut werden. Dies war mir aber zu umständlich, und nun spannte ich einen Wollfaden von der Sonne bis zum Mond, indem ich mich auf den Mond stellte und ein Ende des Fadens nach der Sonne hinüberwarf, den drüben ein Stachelschwein mit einer seiner Stacheln auffing. Nun konnte es losgehen. — Ich holte mein Rad aus dem Kohlenkeller, wo es stand damit es nicht schmutzig würde, setzte mich darauf und wollte losfahren. Aber der Mond hatte sich schon weiter wegbewegt, sodafs der Faden gerissen war, und das Stachelschwein, welches den Faden nicht so schnell hatte loslassen können, war auf die Erde gestürzt. Nun galt es erst noch ein anderes Stachelschwein heran zu telefonieren, was garnicht so leicht war. Endlich kam eins, und nun wurde ein Gummiband hinüber gespannt, welches sich dehnen liefs. Jetzt konnte die Reise losgehen! Nach vielen Anstrengungen kamen wir glücklich hinüber. Dort angekommen machten wir einen grofsen Spaziergang und sahen uns alles genau an, denn wir waren hier noch nie gewesen, trotzdem wir schon viele Fahrten gemacht hatten. Als wir fast alles gesehen hatten, stiegen wir auf einen hohen Berg und sahen uns einen ausgebrannten Krater an. Aber aus Versehen machte mein Urgrofsvater einen Fehltritt und fiel in den Krater. Ich konnte ihm nicht helfen, denn der Krater war so tief, dafs ich ihn nicht mal sehen konnte. Wenn ich auch schliefslich herunter gekommen wäre, so hätte ich meinen Urgrofsvater doch nur tot gefunden und wäre vielleicht nicht wieder herauf gekommen. Nun kehrte ich wieder nach Hause zurück und trauerte um den Tod meines Urgrofsvaters." (Kn. 11; 7 H.)

Auch die Geschichte vom Hosenknopf, die denselben Knaben zum Verfasser hat, liefert uns reichlich Beispiele für die typische Art der Komik, die der 11—12jährige produzieren kann:

„Eine Geschichte vom Hosenknopf.

Es war einmal ein Hosenknopf, der war verrostet und lag auf einem Schutthaufen. Neben ihm lag ein Stück Kohlrabi, das schon vor Alter halb verschimmelt war. Diese beiden fingen in einer Nacht ein Gespräch an. Das Stück Kohlrabi fragte den Hosenknopf, ob er nicht seine Lebensgeschichte erzählen könnte? „Ja," sagte der Hosenknopf, „wenn dich dies so furchtbar interessiert, will ich es tun, ich sage dir aber gleich, dafs ich ein sehr mühseliges Leben gehabt habe." — „Das schadet nichts," sagte der Kohlrabi, und nun begann der Hosenknopf: — „Als ich noch jung war und auf einem Stück Papier mit vielen Kameraden zusammen safs, hatte ich ein gemütliches Leben, bis endlich eine Frau kam, die 12 von uns kaufte. Das Papier wurde durchgerissen, und ich kam gerade noch als letzter mit. Weil wir aber alle an einem Faden waren, und es heftig zog,

als er durchgerissen wurde, bekam ich eine Wunde, wo du die Narbe jetzt noch siehst ..."

Dafs in der Kürze einer Schlufsbemerkung oft die Möglichkeit komischer Wirkung liegt, wissen die kleinen Humoristen sehr wohl. So geben sie bei selbsterdachten Geschichten mit Vorliebe eine Pointe, irgendeine überraschende Wendung oder ein unerwartetes Ereignis zum Schlufs ihrer Arbeit. Gewifs haben sie solche Abschlüsse öfters in ihrer Lektüre gefunden; aber auf ihre Arbeit, ihre Gedankengänge angewandt, bleibt es eine eigene Erfindung.

Ein Beispiel für diese Art von Komik ist der folgende Aufsatz:

„Heini Lampe erzählt:

„Puh, bin ich gelaufen," sagte Heini Lampe zu seiner Frau, während er zur Wohnung hineinkroch. „Line, endlich bin ich in Sicherheit! — Aber wo ist denn das Abendessen?" fragte er, während sich seine Blicke verdüsterten. „Natürlich, wieder nichts da!" rief er wütend, während er seiner Frau einen Stofs gab, dafs sie gleich zur Küche hineinflog, „nicht einmal das Abendessen steht auf dem Tisch. Ja, diese Frauen, diese Frauen!" Mit einem gewaltigen Erleichterungsseufzer sank der alte Herr in einen Sessel, während Line das Abendessen auftrug. — „Eben wollte ich Kohl holen," fing Herr Lampe an zu erzählen, „kam da so ein schwarzer Zuckerhut angeflogen, und als das Ding zur Erde fällt, gibt es einen Knall, schwarze Dinger flogen durch die Luft, ich lief weg, kam aber vom Regen in die Traufe. Denn als ich weiterlief, sah ich ein paar graue Halbmonde mit 'ner Spitze obendrauf, und ein Gewehr daneben, einen Kopf darunter, und dann ging's „puff," und ich lief wieder weg. — — — Und da ..."

Und da steckte ein Deutscher seinen Kopf durch die Öffnung und machte durch einen Knall der Geschichte ein Ende. —

Heini soll ihm aber als Abendessen trefflich gemundet haben." (Kn. 11; 9 H.)

Es kommt auch vor, dafs die Erzählung durch ein komisches Einschiebsel irgendwo unterbrochen wird, während sie im übrigen ganz ernst ist. Dazu konnte Roland Anlafs geben. Bei einem 12 jährigen Knaben erfährt seine Erzählung eine plötzliche Unterbrechung:

„Se sched jetzt mit ganz modernen Gewehren und Kanonen und — au!" schrie er auf einmal und verzog sein Gesicht vor Schmerzen. „Was hast du denn?" fragte ich ihn. „Oh," sagt er, „ick hew so Rheumatismus in mien Knee und in mienen linken Potjen". Und auf die Frage, wie er dazu gekommen erklärt er: Enmol, wenn ick mi nich irre, war et vor hundert Johren, har ick mol nicht miene Unnerbochsen antroggen. Tum Unglück regnete es und ick wurde nat bis up de Knocken." (Kn. 12; 0 H.)

Bei den Kinderaufsätzen haben wir zwischen beabsichtigter und unbeabsichtigter Komik zu unterscheiden. Manchmal trifft beides zusammen, das heiſst, es wird eine komische Wirkung beabsichtigt; aber an Stelle dessen, was komisch wirken soll, wirkt etwas ganz anderes auf den Erwachsenen komisch, so bei folgendem Schluſs eines Aufsatzes:

„Der Schüler sprang auf, verfluchte Schule und Lehrer, nahm eine Cigarette und paffte sie aus. Ich rief ihm zu: „Das wird morgen wohl schlimm sein für dich, armer Menschensohn!" — Zu meinem gröſsten Erstaunen fing er an zu grinsen und sagte höhnisch: „Morgen ist Sonntag!" (Kn. 11; 5 H.)

Während hier das „Paffen der Cigarette", der „Menschensohn" und vor allem der Reinfall des Mondes komisch wirken soll, müssen wir höchstens darüber lachen, daſs der Mond wie eine wirkliche Person von dem frechen Bengel so kurz abgefertigt wird.

Als Beispiele unbeabsichtigter Komik, die unser Material in ungezählter Fülle bietet, nenne ich folgende:

„Alle Schiffe in England sagten sich, wir fahren nicht mehr so schnell." (Kn. 10; 9 H.)

„Auf einmal rannte es gegen einen Eisberg. Das Schiff bekam einen Bruch." (Kn. 10; 8 H.)

„Als sie ein Stück gefahren waren warf der Kapitän sich selbst über Bord und ertrank." (Kn. 10; 9 H.)

„Hier steht eine Gruppe von Reisenden in gelähmter Furcht beisammen." (Kn. 13; 9 H.)

„Viele Frauen die mit ihren Kindern umkreist waren, wurden ohnmächtig." (M. 14; 3 H.)

„Ich (Mond) schien mit meinem Schatten über den atlantischen Ozean." (Kn. 10; 6 H.)

„Es war einmal ein Schiff, welches unterging und viele Menschen verschlang." (Kn. 10; 4 H.)

„Der Kapitän war selbst beschwubst, er hatte mindestens 5 halbe Liter eingespunnt, so daſs er das Steuern ganz falsch machte und ins Unglück rein fuhr ..." (Kn. 11; 10 V.)

„Aber bald sah man die Trommeln, Blasen und Flöten als Gestade der Vergessenheit daliegen." (Kn. 12; 0 V.)

„Eine reiche Amerikanerin hatte ihren ganzen Schmuck verloren, z. B. Erz, Silber, Gold usw." (M. 11; 3 V.)

„Kapitän Smidt hatte befohlen, man solle das Lied anstimmen: Ehre sei Gott in der Höhe, die Kapelle spielte auch die Trauermusik, bis es ganz still wurde und nichts mehr zu sehen war. So entstanden viele Wittwen ..." (M. 14; 2 V.)

„Der Kapitän kommandiert nur immer . . . Doch mutig und doch ahnend nicht wieder an Land zu kommen, springt er in die wogende, eisigkalte, häuserhochschlagende Flut. Aber umsonst, seine schweren Arme und Beine wollen nicht mehr wie er wohl will.“ (M. 13; 3 V.)

Hier beruht die Komik nicht auf Tätigkeit der Phantasie, sondern auf Mangel an Ausdrucksfähigkeit und Unrichtigkeit der Vorstellungen. Diese unbeabsichtigte Komik, die wir ja bei jedem Kinde beobachten, werden wir daher nicht unterstützen, sondern, da sie lediglich eine Schwäche und ein Nichtkönnen bedeutet, möglichst bald durch Unterricht und Erziehung zu beseitigen bemüht sein.

So grofse Vorsicht nötig ist bei Stellung von komischen Themen, da nicht selten Komik mit Albernheit verwechselt werden, so dürfen doch lustige Bemerkungen und Einfälle, von der Art wie die oben angeführten, im Rahmen einer sonst ernstgemeinten Arbeit zugelassen werden. Sie deuten nur darauf hin, dafs die Verfasser sich bei ihrer Arbeit innerlich frei und fröhlich fühlen und dienen oft dazu, eine sonst langweilige Geschichte etwas zu beleben.

„Er liefs aber falsche Antworten stehen, wofür er in der Schule seinen Lohn bekam. Ein Butterbrot mit Schinken hätte ihm besser geschmeckt.“ (Kn. 11; 9 V.)

Gegen solche harmlose Bemerkungen in einem Aufsatz über die Not der häuslichen Arbeiten wird nichts einzuwenden sein.

Versuche, humoristische Darstellungen zu geben, werden nur leider auch von solchen gemacht, die gar kein Talent dazu haben. Wie solche Arbeiten ausfallen, zeigt folgendes Beispiel:

„Ich (Mond) kam auf eine grofse Wiese . . . In der Mitte standen Männer, die an eine grofse Zigarre arbeiteten. . . . ich hätte sie gar zu gerne geraucht. Als ich das so bei mir dachte, fing die Zigarre entsetzlich an zu brummen. Ich dachte ein grofser Löwe wäre hinter mir — — — Ich wurde halb ohnmächtig, als ich sah, dafs das Ding vor meinem Hause vorüberfuhr und dabei ein gewaltiges Schnauben zu hören war. Frau Sonne kam mit ihrem Strickzeug heraus und sagte zu dem Mond: „Das ist ja ein Zeppelin.“ Von der Zeit an sieht der Mond so blafs aus.“ (M. 12; 0 V.)

Ist es auch nur harmlose Fröhlichkeit, die aus derartigen Erzeugnissen spricht, so ist doch zu viel Blödsinn und zu wenig Verstand drin, als dafs wir wünschen könnten, dafs Derartiges zu Papier gebracht wird.

Auch der Jugendliche zeigt in unserem Versuchsmaterial kein grofses Talent für Komik und Witz. Wohl aber versteht

er es, harmlose Zwischenfälle, wie das Niesen des Riesen Roland, den Schwips des Mondes, den er sich im Ratskeller holt und ähnliches vergnüglich und heiter zu schildern. Auch vermag er gelegentlich eine kleine humoristische Skizze oder scherzhafte Satire zu liefern. Stoff genug dazu bot der steifleinerne Roland mit seinem altertümlichen Aussehen und nicht weniger antiquierten Ansichten bei komischer Phantasiebelebung. Ein solches Motiv oder ähnliche, die durch das Thema nahegelegt waren, blieben von den reiferen Jugendlichen natürlich nicht ungenutzt. Freilich scheinen der „Esprit“ und die erhabene Miene des Primaners eine notwendige Voraussetzung dazu, um eine solche Szene typisch-jugendlich zu gestalten. An lebhafter Phantasie, die mutwillige Sprünge macht wie ein junges Fohlen, darf es nicht fehlen. Als Beispiel für den Witz des Jünglingsalters folgende Arbeit:

„... Endlich teilten sich unter mir die Wolken und ich sah gerade auf den unvergleichlich schönen Markt von Bremen herab. Ich habe schon häufiger dort mir die Sache angesehen, aber noch nie war mir eine solch grofse Menge Menschen dort begegnet. Von der Bischofsnadel kam ein Strom Menschen her. Was mochte da nur los sein? — Ach richtig! Es war ja gerade das Theater aus, und die Mehrzahl der Besucher ging zum Markt, um in eine Strafsenbahn zu steigen. Grad vor dem Roland hatte sich ein grofser Haufe gesammelt zum grofsen Ärger für Roland, der sehr grimmig blickte. Da kam eine Strafsenbahn und machte Halt und holte den Schwarm weg. „Gott sei Dank,“ knurrte Roland, „endlich sind sie weg; das wurde aber auch Zeit. Stehen da vor mir rum und schnattern sich was zurecht. Und noch so dummes Zeug: „Hadwiger war wieder glänzend!“ — — — „Diese Burchard-Hubenia singt doch trotz ihres Alters garnicht übel.“ — — — „Höttges hat sich immer noch nicht verbessert.“ — — — „Hadwiger singt ja nicht schlecht, aber das Geschrei und vor allen Dingen das hohe Gehalt hat er im Vergleich zu anderen Sängern nicht verdient,“ . . . und was sonst noch alles gesagt wurde.“ Roland hatte sich den Ärger von der Seele geredet und stand jetzt steif und fest an seiner Säule: Es näherten sich einige Paare junger Leute. Als auch die vorbeigegangen waren, wetterte Roland schon wieder los: „Diese verfluchten Tanzstunden verderben die Leute schon, wenn sie noch kurze Hosen anhaben. Nun ziehen die Leute schon ganz allein, das heifst Er und Sie ganz allein, durch die Strafsen, noch dazu bei nachtschlafender Zeit.“ Von der Obernstrafse näherte sich eine Schar Nachtschwärmer mit lautem, fürchterlichem Gesange. Auf dem Markt vor dem Roland machten sie Halt und fingen ein neues Lied zu singen an: „Brunkohl und Pinkel“. Roland wurde furchtbar zornig, aber er durfte sich ja nicht rühren. Als die Nachtschwärmer sich endlich verzogen hatten, konnte Roland sich nicht mehr halten. Mit einem Satze sprang er über sein Gitter, als ob er in seinen alten Tagen noch einem Turnvereine beitreten wollte, und lief so schnell er konnte zum Willehad, um diesem sein Leid zu klagen: „Herr Bischof, nun hören Sie doch mal, was diese Leute

singen. Und das stammt nun noch dazu aus einem Stück, das nach mir „Rund um den Roland" heifst! Das wird natürlich furchtbar dumm sein. So etwas wäre früher überhaupt nicht möglich gewesen; da sorgte die Polizei noch für öffentliche Ordnung." Er wollte gerade anfangen ein Loblied auf die „gute, alte Zeit" zu singen, als ihn Willehad unterbrach: „Die Polizei lassen Sie man laufen. Sehen Sie doch auf den Domshof, da werden die Radaubrüder gerade aufgeschrieben. Ja, unser Herrgott läfst auch heutzutage noch die Übeltäter nicht unbestraft herumlaufen." Bei diesen Worten schlug die Turmuhr zwölfmal. Friedlich nahm Roland den Arm des Bischofs und half ihm vom Sockel herunter; die Ritter am Ostportal des Rathauses stiegen von ihren Pferden herab, und dann gingen alle vier in den Ratskeller. Was weiter geschah, habe ich leider nicht sehen können; es wird aber sehr lustig gewesen sein."

Nach einigen Tagen: „Eben erfahre ich, dafs ein Mensch meine letzte Erzählung fortgesetzt hat. Wer also den weiteren Verlauf der Dinge erfahren will, gehe hin und kaufe sich Hauffs „Phantasien im Bremer Ratskeller." (Die Phantasien spielen allerdings 100 Jahre vorher, Strafsenbahnen, Theater, Brunkohl und Pinkel (ich meine das Lied) und auch die Ritter am Rathause gab es da noch nicht.)" (Kn. 16; 11, H.)

Von einer eingehenden Darstellung des Komischen in der Arbeit des Jugendlichen sehe ich ab. Das hier Gelieferte ist so unvollkommen und bedeutet so wenig eine erfreuliche Weiterentwicklung der auf der Unterstufe vorhandenen Keime, dafs es zweckmäfsiger ist, abzuwarten, ob unter Einwirkung wertvoller humoristischer Lektüre, wie sie von unseren Schülern noch wenig gepflegt wird, bessere Resultate erzielt werden oder ob der jugendliche Übermut auch nicht bei geeigneter Anleitung die richtige Bahn findet und daher auf jede eigene Produktion auf diesem Gebiete von seiten des Jugendlichen verzichtet werden mufs.

Vierzehntes Kapitel.

Ursprung der Phantasieprodukte im freien Aufsatz.

Wenn die Kinder uns mit kleinen Phantasieaufsätzen erfreuen, so sind wir nur zu oft geneigt, darin ein kleines Kunstwerk und in dem Verfasser einen Künstler zu sehen. Einer nüchternen, — nicht durch Kinderliebe gefärbten, — objektiven Betrachtung hält diese Ansicht niemals stand. Das was wir für Kunst halten möchten, ist nichts anderes als der schlichte, kindertümliche Ausdruck einfacher kunst*loser* Gedanken. Und der kleine „Künstler“ selbst ist, vielmehr als er selbst ahnt und als wir oft im Augenblick merken, in hohem Grade Nachahmer oder gar Kopist von irgendwelchen in der Kinderliteratur schon festgelegten Erzählungen, Typen und Gedanken. Zum mindesten sind alle Kinder dadurch beeinflufst.

Werfen wir einmal einen kurzen Blick auf die Werkstätte kindlicher Phantasiearbeit.

Bei Analyse der Quellen, aus denen das Kind schöpft, wenn es „belebt“, werden wir uns vor allem an die ausführlichen Monddarstellungen und an den Roland halten. Nur um etwaige Abweichungen in der Behandlung festzustellen, werden wir auch andere von Kindern belebte Wesen heranziehen.

Es läfst sich nun allgemein Folgendes feststellen: Die Kinder schaffen nicht jeweils eine besondere Individualität, einen Roland einen Herrn Mond, eine Frau Sonne usw., sondern verwenden einen, wenn auch mit noch so ärmlichen Merkmalen ausgestatteten Typus, den sie irgendwoher haben, um ihn dann mit ihrer Phantasie weiter auszugestalten. So übernehmen sie beim Monde einfach den Typus, der ihnen vom Volkslied (Guter Mond, du gehst so stille ... Weifst du wieviel Sterne stehen ... Wer hat die

schönsten Schäfchen ...) her geläufig ist. Der Mond ist daher für die meisten ein guter alter Onkel, der gern hilft, der gesellig und freundlich im Umgang mit Menschen ist, der oben am Himmel die Sterne hütet. Dagegen ist z. B. ein Rolandtypus aus Sagen, aus dem Spottlied der Bremer Kinder und vor allem aus dem Aussehen, das er hat (der steinerne Riese am Rathaus), gewonnen.

So erklärt sich, daſs Mond und Roland von den Kindern, die Phantasiebegabung zeigen, zwar verschieden charakterisiert werden, daſs aber gewisse Züge beim Mond und ebenso beim Roland immer wieder in den Arbeiten hervortreten. Nur selten ändern die Kinder den ihnen geläufigen Typus, so daſs sie den gutmütigen Mond schadenfroh oder grob sein lassen; wie es scheint, nehmen nur die minderbegabten derartige Veränderungen vor.

Andererseits bleiben die Kinder bei dem ihnen vertrauten Typus keineswegs stehen, sondern benutzen ihn nur zum Ausgangspunkte für ihre selbständigen Weiterdichtungen. So dichten die Kinder dem Monde in weiterer Ausführung der Liedzeile: Guter Mond du g e h s t so stille ... alle möglichen Bewegungen im Himmel und auf Erden an. Er kann gehen, fliegen, laufen, den Roland besuchen, sich zum Schüler ins Zimmer begeben usw. Für das Zusammensein mit dem Schüler oder mit dem Kranken dienen fast stets als Leitmotiv die Zeilen:

„Leuchte freundlich jedem Müden in das stille Kämmerlein, und dein Schimmer gieſse Frieden ins bedrängte Herz hinein."

Wenn ferner vom Hause des Mondes gesprochen wird und von dem Wächteramt, das er am Himmel über die Sterne hat, so geschieht das in Übereinstimmung mit dem jedem Kinde vertrauten Vers:

„Wer hat die schönsten Schäfchen? Die hat der goldne Mond, der hinter unsern Bäumen am Himmel drüben wohnt — Er kommt am späten Abend, wenn alles schlafen will, hervor aus seinem Hause ..."

Sehen wir zu, woran sich weiter die kindliche Phantasie entzündet, um dann selbständig zu schaffen, so finden wir, daſs auch dem Alltagsleben, dem Interessen- und Beschäftigungskreis der Schüler Vorstellungen entnommen werden. Ich erinnere nur daran, wie dem Monde das An- und Auskleiden, Zuziehen der Gardinen, und weiter kindliche Wünsche, wie das Ziehen an der Dampfpfeife des Schiffes angedichtet wurden.

Eine weitere Quelle für dieses Schaffen bildet manches, was Kinder von Eltern oder sonstigen Erwachsenen hören. Wenn der Mond als Warner und Moralprediger erscheint und den Schülern zu Gemüte führt, dafs „Übermut selten gut tut“, so können wir annehmen, dafs das meist von jenen herrührt.

Endlich ist eine wichtige Quelle für die kindliche Phantasie die wirkliche Beobachtung und das aus ihr stammende Wissen und Kennen der Dinge. Der Mond hat keine menschliche Sprache; das stimmt zu der Erfahrung, die jedes Kind gemacht hat: Es hat ihn noch nie reden hören. Er ist ein bloſser Stein; das hat es wohl in der Schule gehört. Er kennt die menschlichen Verhältnisse wenig; wie sollte er das, da er doch so weit entfernt ist. Auch von Roland wird Ähnliches bisweilen hervorgehoben:

„Ich (Mond), sagte ihm guten Abend, denn es war 12 Uhr. Roland der sagte keinen Laut, ihr müfst denken, Roland war aus Stein.“ (M. 12; 11 V.)

Mit diesen vier Gebieten, den Typen aus der Volkspoesie, dem persönlichen Leben des Kindes, seinem Wissen und dem Reden Erwachsener, glaube ich kurz die Quellen bezeichnet zu haben, die bei der kindertümlichen Belebung des Mondes und Rolandes im Kinderaufsatz wirksam sind. Wir müssen diese Gebiete kennen, die ja gleichsam den Stoff für diese Seite der Phantasiearbeit liefern. Denn wir werden dementsprechend unsere Aufgaben stellen und indem wir sie berücksichtigen, verhüten, dafs nur in Luft und Nebel hineingebaut wird.

Wir haben nur untersucht, aus welchen Quellen das Kind bei Mond und Roland schöpft, wenn es sie im Aufsatz als lebende Wesen erscheinen läfst. Wer den Kindern Gelegenheit gegeben hat, auch andere Dinge beleben zu lassen, z. B. einen Baum, eine Burgruine, eine Mauerstufe, oder auch Tiere, wie Fuchs, Ente, Frosch usw., der weifs, dafs dies genau in derselben Weise geschieht, nur dafs von jenen vier Gebieten bald mehr das eine, bald das andere vorzugsweise den Stoff liefert.

Daraus ergibt sich, dafs all die dem Kinderherzen nahestehenden Gestalten aus den unzähligen Kindergeschichten, und so viele ihm vertraute Dinge und Tiere aus seiner Umwelt sich am vorzüglichsten zur literarischen Verwendung im Kinderaufsatz eignen. Hier braucht der Lehrer nur hineinzugreifen und in Verbindung mit ihnen irgendeine kindertümlich dichterische Auf-

gabe zu stellen, so sprudelt reiches Leben.[1] Die kleine Aufsatzübung, die wir vor allem mit diesen Niederschriften im Auge haben, dient aber wie keine andere dem Zwecke, die Kinder daran zu gewöhnen, sich selbständig, natürlich, anschaulich und lebendig schriftlich mitzuteilen. Nur auf diesem Wege kann es, soweit unsere Erfahrung reicht, gelingen, sie zu den schriftstellerischen Tugenden, zu denen wir sie vor allen erziehen wollen, nämlich zu folgerichtigem Ordnen ihrer Gedanken und zu klarem lebhaften und einfachen schriftlichen Ausdruck dieser Gedanken, schon auf dieser Stufe anzuhalten. Hier nur bietet sich ihnen ein Stoff zu selbständigem nützlichen Schaffen dar, den sie in völlig freier Weise bearbeiten, bei dem sie aus dem Vollen schöpfen und den sie beherrschen.

Die Phantasieleistungen des Jugendlichen im freien Aufsatz ergeben ein anderes Bild. Wir haben hier keine neuen Gesamtschöpfungen vor uns, etwa einen kunstvoll ausgestalteten Belebungsaufsatz, sondern das Vermenschlichen, das im kindlichen Schaffen durchaus im Vordergrund stand und die eigentliche Voraussetzung des literarischen Schaffens bildete, tritt zurück, und wenn es noch vorkommt, so dient es in erster Linie dazu, die Sprache zu heben und zu verschönen, nicht aber dazu, die Wirklichkeit zum Märchen umzuschaffen. An die Stelle dieser Tätigkeit der Phantasie tritt eine andere, die uns beweist, dafs ihr Schaffensdrang durchaus nicht versiegt ist, sondern nur nach anderen Aufgaben verlangt als die kindliche Phantasie. Die Vorzüge der jugendlichen Phantasieleistungen lassen sich kurz so zusammenfassen: Sie zeigen eine ausdrucksreichere Sprache; ferner reichere und verfeinerte Schilderungen, eine kritischere Stoffbehandlung und endlich einen ausgeprägteren Darstellungscharakter. Diesen Vorzügen gegenüber treten einige andere wie z. B. das Hinzudichten kleiner Episoden und Szenen ganz zurück, weil sie zu selten und unbedeutend sind. Wir bemerken also, dafs im Gegensatz zur kindlichen Phantasie, die neue Inhalte schafft, die jugendliche vor allem formal tätig ist. Sie erfindet nicht neue Märchen, Erzählungen, Episoden, Szenen, wie man

---

[1] Meine kleine Themensammlung „Tausend Überschriften für Aufsätze in Sexta und Quinta“ (B. G. Teubner, Leipzig 1914) ist zu einem nicht geringen Teil aus dieser Erkenntnis hervorgewachsen. Sie enthält 171 Überschriften für solche kleine Phantasieaufsätze.

sie im Hinblick auf die schöpferische Tätigkeit des Kindes und aus ihr hervorwachsend erwartet.

Wenn wir nun dieses mehr formale Schaffen der Jugendlichen auf seinen Ursprung prüfen, so finden wir, daſs es besonders durch das Wachsen des jugendlichen Geistes, und die Nahrung, die diesem Geiste in häuslicher Lektüre und durch den gesamten Unterricht zugeführt wird,[1] bestimmt ist, und daſs erst in zweiter Linie der Umgang mit Kameraden und Erwachsenen, eigene Erlebnisse, Beobachtungen, Gedanken und Gefühle die Neugestaltung der Phantasieleistungen bedingen. Vergleichen wir also die jugendliche Phantasiewerkstätte mit der kindlichen, so bemerken wir zum Teil recht verschiedene Kräfte wirksam. An Stelle des Volksliedes, der Sage und der Märchen tritt als einfluſsreicher Faktor die Sprache der Jugendlektüre. Während das Kind dieser gegenüber seine eigene wortarme Sprache behauptet, nimmt der Jugendliche aus ihr eine Fülle von Ausdrücken, um zu schildern, auszumalen, hervorzuheben und auszuschmücken. Insbesondere findet man in den freien Aufsätzen nähere Bestimmungen und Verbalbegriffe („grell“, „flackernd“, „das hohle Heulen des Sturmes“) wieder, die in gelernten Schulgedichten vorkommen. Auch die flieſsendere, gewandtere und freiere Sprache, die dem Jugendlichen zur Verfügung steht, dürfte besonders durch Lektüre gewonnen sein. Daſs dabei nicht jede Bereicherung einen Gewinn bedeutet, sondern vieles ohne viel Nachdenken und ohne innere Anschauung einfach nachgesprochen wird, ist selbstverständlich. Immerhin ist der Nutzen, den die Jugendlichen bei geeigneter Spracherziehung in dieser Periode gesteigerten und verfeinerten Sprachbedürfnisses haben, nicht gering anzuschlagen. Gute, von der Schule oder dem Elternhaus streng kontrollierte Jugendlektüre bewahrt vor hohlen nichtssagenden Phrasen; das Halten freier Vorträge übt die Jugendlichen in natürlicher, ungekünstelter und flieſsender Rede und ein Aufsatzunterricht, der immer und immer wieder auf einfache, anschauliche und gehaltvolle Ausdrucksweise hinarbeitet, wird es verhüten, daſs Mangel

[1] Über die Nachahmung von Vorbildern (von literarischen Mustern werden K. Mays Erzählungen, Goethes, Schillers, Heines, Mörikes Gedichte, Tennysons Enoch Arden genannt) in der freien literarischen Jugendproduktion vgl. auch F. Giese, Das freie lit. Schaffen bei Kindern und Jugendlichen (1914) S. 102/3.

an Kenntnissen und Beobachtungen hinter rhetorischen Künsten versteckt wird.

Die ausdrucksreichere Sprache, die wir im freien Aufsatz des Jugendlichen finden, ist aber nur ein Symptom seiner fortgeschritteneren geistigen Entwicklung. Wenn wir z. B. mehr ausschmückende und malende Adjektiva beim Jugendlichen als beim Kinde feststellten, so ist dieser sprachliche Zuwachs doch nicht mit einem Male da, sondern zuerst mufs das Bedürfnis von dem Jugendlichen gefühlt werden, bei dem Zuständlichen länger zu verweilen, es zu betrachten, bestimmte Zustandsmerkmale oder sonstige Bestimmungen zu entdecken; dann erst kann das Mitteilungsbedürfnis die entsprechenden sprachlichen Symbole in seinem Geiste wachrufen. Betrachten wir unter diesem Gesichtspunkte einmal das Naturbild, wie es sich uns in den freien Aufsätzen zeigte. Soweit wir die Entstehung zurückverfolgen können, scheint zuerst ein gewisses Naturgefühl und eine Art Natursinn zu erwachen, die den Jugendlichen veranlassen, gelegentlich bei einem Naturbilde zu verweilen und subjektiv Stellung dazu zu nehmen. Andererseits kommt die Lektüre mit vielen Naturschilderungen entgegen und ermöglicht es dem Jugendlichen, das unbestimmte Gefühl durch naturschildernde Worte, denen aber noch jede innere Berechtigung fehlt, zu befriedigen. Endlich mag ein besonderes Erlebnis, bei dem irgendein Naturvorgang eine Rolle spielte, auch zu eigener Beobachtung Anlafs geben. Und jetzt erst sind die Bedingungen gegeben, die — wenn Gelegenheit und innere Neigung zusammentreffen — zu wirklicher Naturbeobachtung und dann auch zu einem brauchbaren Naturbild im freien Aufsatz führen. Dieses letzte Stadium findet sich freilich so vereinzelt im Jugendalter, dafs wir es aus unserer Betrachtung ausschalten können. Doch ist das Bedürfnis zu reicher und feiner Schilderung nicht blofs der Natur, sondern vor allem von Zuständlichem, ferner von Tätigkeiten, Gefühlen, Gedanken und dazu die Fähigkeit diese Bedürfnisse sprachlich zu befriedigen, schon allgemein vorhanden. Wenn nun zur Fähigkeit gut zu schildern vor allem die Fähigkeit gut zu sehen, zu beobachten, das Bedeutsame mit dem inneren Blick zu erfassen gehört, so dürfen wir doch auch den Wert sprachlicher Bildung durch Lesen, Vortragen und Aufsatzschreiben nicht unterschätzen. Jedenfalls müssen wir in den Phantasieschilderungen der Jugendlichen vielmehr diese künstliche und indirekte,

als jene wichtige, aber dem Jugendlichen vielfach noch kaum zugängliche Quelle sehen. Die Untersuchung der nächsten Entwicklungsstufe ergibt, wie nach diesem an sich noch wenig wertvollen Übergangsstadium von dem begabten Reiferen jene höhere Stufe erreicht wird. Wieweit schon das Auge des Jugendlichen für ein Betrachten, Entdecken und Merken des Bedeutungsvollen an den Dingen und Vorgängen geöffnet werden könnte, würde Aufgabe eines besonderen Versuches sein.

Nur wenig Bedeutung hat für die Phantasiearbeit des Jugendlichen ein Gebiet, in dem, wie wir sahen, die kindliche Phantasie gern weilt und aus dem sie manche Vorstellung entnimmt: das Alltagsleben, der Interessen- und der Beschäftigungskreis.

Während das Kind seine belebten Dinge mitten in diese seine eigene Welt hineinstellt, bringt der Jugendliche höchstens einmal ein Witzwort oder einen sonstigen Ausdruck aus der Umgangssprache an. Als Fortschritt konnten wir es auch nicht bezeichnen, wenn er eigene Gefühle und Gedanken in die vorkommenden Personen hineinprojizierte.

Weit wichtiger und weit förderlicher ist der Einfluſs, den der gesamte Unterricht auf die Phantasiearbeit der Jugendlichen ausübt. Sie entspricht wohl bis zu einem gewissen Grade dem, was das Kind von Eltern und Erwachsenen annimmt; dagegen ist von der geistigen Zucht, die von der Schule ausgeht, wenigstens in den kindlichen Leistungen noch nicht viel zu merken.

Man bezeichnet oft den Einfluſs der Schule auf die Phantasie und die sonstigen freien Geisteskräfte des Schülers als hemmend oder gar schädlich. Aus unserem Material bekommen wir ein ganz anderes Bild von der Wirkung der Schule. Ihr vor allem ist die kritischere, eindringendere, realistischere Behandlung des Stoffes zu verdanken, die für die Kinderaufsätze noch nicht verlangt wird, deren Mangel aber die jugendliche Phantasiearbeit als erziehlich wertlos erscheinen lieſse. Wenn der Mond den unglücklichen Schwimmern mit seinem Lichte hilft und nicht dadurch, daſs er sie aus dem Wasser holt, wenn sein Einfluſs auf das Wetter poetisch verwertet wird, wenn Nebenerscheinungen bei Annäherung an den Eisberg (Kälte, durch den Wind herangewehter Schnee) erwähnt werden und ähnliches mehr, so hat durch diese realere Auffassung der literarische Wert der Phantasiearbeit gewiſs nicht verloren, sondern gewonnen. Es wäre aber verkehrt, wollten wir die kritischere Behandlung des Stoffes, die auch bis-

weilen dem Humor und der Satire oder andererseits dem Moralisieren Raum gibt, allein auf den Einflufs von Schule und Unterricht zurückführen. Wir dürfen nicht vergessen, dafs auch der Geist selbst von innen heraus und nicht allein durch den Unterricht heranreift, dafs er von selbst wächst und Kräfte gewinnt, sowie das körperliche Wachstum nicht blofs durch Ernährung und andere äufsere Einwirkungen, sondern durch innere Anlage bedingt ist. Wenn sich demnach Schulerziehung und Wachsen des Geistes in der bezeichneten Weise im freien Aufsatz geltend macht, so werden wir diese Fortschritte in der Phantasietätigkeit nur begrüfsen können. Ja, wir werden nach dem Mafse der Disziplinierung der Geisteskräfte im Beobachten, Anschauen, denkendem Erfassen und Analysieren die Früchte dieser Geisteszucht im freien Aufsatzunterricht ernten.

Dafs unter den bezeichneten Quellen auch solche sind, die wir keineswegs gutheifsen können, sei nur nebenbei bemerkt. Bei der Verbreitung der Schundlektüre unter unserer Jugend und der vielfachen Darbietung minderwertiger Kinostücke, ist es nicht zu verwundern, dafs auch von unseren Jugendlichen manches geschaffen worden ist, das nur zu deutlich Spuren von diesen unsauberen Quellen an sich trägt.

Noch fehlt uns für eine eigenartige Schöpfung des Jugendalters die Erklärung. Wie kommt es, dafs die besseren Produkte des Jugendlichen einen ausgeprägteren Darstellungscharakter haben als die des Kindes? Können wir auch hierfür eine Quelle namhaft machen, die sich erst dem jugendlichen Geist erschliefst? Offenbar handelt es sich in diesem Falle lediglich um innere Einflüsse. Weder Lektüre noch Schularbeit noch sonstige von aufsen kommende Einwirkungen vermögen allmählich dahin zu führen, dafs ein Schüler den Schiffsuntergang dramatisch, ein Wandervogelbild episch, ein Trostgespräch emotionell behandelt. Neben dem Gegenstand, der schon immer zu einer bestimmten Darstellungsweise hinneigt, ist es vor allem die freiere Art der Auffassung des Stoffes, das Durchdringen und Beherrschen mit ganzer Seele, das notwendig zu einer derartig einheitlichen, besonders gefärbten Darstellung führt. Dafs der Jugendliche einer solchen lebendigen Erfassung und Bewältigung des Stoffes fähig ist, ist ein deutliches Zeichen für den in geistiger Arbeit erstarkten Geist.

Die Untersuchung über den Ursprung der Phantasie-

leistungen Jugendlicher hat ergeben, dafs die Quellen, aus denen selbständige Phantasieschöpfungen hervorgehen: die eigene, das Bedeutsame erfassende Beobachtung, das Steigern und Ausgestalten kleiner Erlebnisse zu ergreifenden Begebenheiten usw. dem Jugendlichen noch sehr spärlich fliefsen. Daraus ergibt sich — soweit unsere Untersuchung einen solchen Schlufs schon gestattet — dafs wir Aufgaben, wie wir sie an das Kind stellten, das Verfassen einer Phantasiegeschichte und ähnliches, dem Jugendlichen nicht vorlegen dürfen. Vielmehr werden wir in der Voraussetzung, dafs auch hier nicht von schwachen, sondern vor allem von starken Kräften die Hauptarbeit gefordert wird, an die Sprache, an die Kritik, die Schilderung und die Art der Darstellung gröfsere Anforderungen stellen. Die Behandlung von Phantasiethemen kann dieses nicht leisten; so werden wir zu realen, geschichtlichen, literarischen Stoffen greifen und sie dem Jugendlichen zur Bearbeitung vorlegen. Wenn diese Forderung nicht neu ist, so verlangt sie doch immer wieder von neuem betont zu werden, da sie im Aufsatzunterricht keineswegs unbestritten ist.

War demnach beim Kinde die Phantasieschöpfung Mittel zur Erzielung bestimmter Vorzüge des schriftlichen Ausdruckes, aber niemals Selbstzweck, so ist sie beim Jugendlichen nicht einmal mehr das Mittel zu jenem Ziele. Vielmehr wird hier der Phantasie ihre selbständige Stellung genommen, sie wird mehr und mehr Mitarbeiterin der übrigen intellektuellen Tätigkeiten des Geistes und übernimmt es nur, das Werk, das jene erbauen, zu beleben und zu stützen.

Die Phantasieprodukte der reiferen Jugendlichen haben auch die Vorzüge und Schwächen der Jugendlichen und zwar meist in verstärktem Mafse an sich. Daneben zeigen sie Fortschritte, die wir kurz so zusammenfassen wollen. Einmal finden sich, was wir beim Jugendlichen vermifsten, kleinere und gröfsere in sich abgeschlossene und bedeutungsvolle Bilder, Szenen und Episoden in nicht geringer Zahl in den Arbeiten der Reiferen. Neu ist ferner die Vorliebe und Fähigkeit von einigen, den Schwerpunkt der Darstellung von dem äufseren Geschehen in das innere Erleben der beteiligten Personen zu verlegen, deren Gedanken und Gefühle zur Darstellung zu bringen und überhaupt bedeutungsvolle, charakteristische Züge dieser Personen zu zeichnen. Endlich konnten wir erst bei den Reiferen ein bewufst künstlerisches Schaffen feststellen, indem es diesen erst gelingt,

Begriffe und Dinge poetisch zu beseelen und durch feine Berücksichtigung des künstlerisch Bedeutsamen eindrucksvollere Bilder zu schaffen. Bei Untersuchung des Ursprunges dieser fortgeschrittenen Phantasietätigkeit wird man zunächst wieder an den Einfluſs der Lektüre denken. Und in der Tat erkennen wir in manchem Aufsatz deutlich die literarische Herkunft. Wo sollte die bildvollere plastische Sprache, die mancher Aufsatz zeigt, anders herstammen als aus der Lektüre von Werken der schönen Literatur? Auch die vom Reiferen gewählten Personen, der Geiger, die vornehme Dame, der Schwindsüchtige, der Arzt, die Schwester usw., die er oft schon individuell behandelt, sind zum groſsen Teil in der gangbaren Jugendlektüre so vielfach und so ähnlich vertreten, daſs man hier gewiſs an literarische Muster, nicht an Personen, die der Wirklichkeit entnommen sind, denken wird. Ebenso wird die kunstvolle Gestaltung einer Szene, die bisweilen einen feinen Sinn für ästhetische Normen verrät, gewiſs nur dadurch möglich geworden sein, daſs der Verfasser nach gröſseren Vorbildern, die in seiner Seele irgend einmal eine tiefere Wirkung erzielt haben, geschaffen hat. Wir werden also auch dabei an den Einfluſs eines klassischen Stückes oder eines sonstigen literarischen Kunstwerkes denken.

Aber dabei darf doch wiederum eins nicht vergessen werden: Alle jene Literaturschätze werden doch nicht erst dem reiferen Jugendlichen nahegebracht. Schon von dem Jugendlichen werden sie — wenn auch noch nicht in dem Umfange — genossen; schon dieser lernt Schiller, Körner, Uhland und viele Autoren und deren Werke kennen, die eben jene tiefgehende Wirkung auf die literarische Produktion des reiferen Jugendlichen haben. Warum haben sie diese Wirkung denn erst auf dieser Stufe? Wir sehen auch daraus, wie auch hier erst die durch die innere Geistesentwicklung gegebene Disposition bei den Jugendlichen vorhanden sein muſs, ehe äuſsere Einflüsse wie der einer wertvollen Lektüre zu voller Geltung kommen. Lektüre und sogenannte literarische Bildung in und auſser der Schule können niemals die Phantasie zu nützlicher Arbeit bringen, wenn nicht vorher und gleichzeitig das geistige Auge für diese Werte geöffnet ist. Wenn daher der Jugendliche noch nicht imstande ist, Erlebnisse, die er nicht selbst gehabt, Beobachtungen, die er nicht gemacht, Erfahrungen, die von anderen stammen, so lebendig wie die eigenen darzustellen und im Aufsatz zu gestalten, so ist

der Grund der, dafs er selbst noch nicht genug erlebt, beobachtet und erfahren hat, um seiner Phantasie die nötige Schwungkraft zu geben, nicht aber weil er nicht genug gelesen hat. Von dem reiferen Jugendlichen dagegen, dem die gröfsere Reife und Kraft des Geistes den lebendigen Blick auch für das Fremde verleiht, werden nicht allein die eigenen, sondern auch fremde Erlebnisse so klar, anschaulich und innerlich erfafst, dafs er nun auch durch Lektüre sein inneres Erleben und Anschauen und die sich darauf gründende Phantasiearbeit bereichert.

Unter den Beobachtungen und Erfahrungen, die der Reifere im Aufsatz verwendet, sind nun die wenigst wertvollen diejenigen, die er an sich selbst, in seinem Denken, Fühlen und Vorstellen gemacht hat. Ein Darstellen solcher Selbstbetrachtungen oder ein Objektivieren in anderen Personen ist deshalb unerfreulich und sogar schädlich, weil eben darin eine Unreife und Unfertigkeit zutage kommt, die schon an sich keine schriftliche Darstellung im Aufsatz verdient und das Ich, das seine Kräfte an Edlem und Schönem üben, und in dieser Übung zur Reife kommen soll, in seinem natürlichen Entwicklungsprozesse stört. So ergibt sich denn, dafs die Quellen, aus denen die Phantasie des Reiferen gespeist wird, von sehr verschiedenem Wert sind, und dafs die Aufgaben, die wir an diese Phantasie stellen, diesen Tatsachen Rechnung tragen müssen. Vor allem müssen wir sie auf ein Gebiet lenken, wo sie ihre gesunde Kraft entfaltet und in gesunde Bahnen gelenkt wird. Wie bedeutungsvoll dabei das Thema ist, das wir stellen, hat unsere Untersuchung gezeigt. Das Trostgespräch übte einen so starken Druck auch auf den Reiferen aus, dafs er aus der Krankenstubenstimmung aus Gefühls- und Gedankenschwelgerei nicht herauskam. Wir dürfen kein Thema mit sentimentaler Grundstimmung stellen. Geben wir dagegen dem Reiferen einen kraftvollen-tragischen Stoff beispielsweise aus der griechischen Sage, z. B. Glück und Untergang des Prometheus, indem wir ihm vor Beginn der Arbeit kurz den Sagenstoff ins Gedächtnis zurückrufen, so vermag er aus dem lückenhaften, aber kernigen Stoff eine Skizze zu schaffen, der an Leben, Frische, Aufbau, klarer Durchführung und Gedankengehalt die Bearbeitung irgendeines anderen Aufsatzthemas kaum die Wagschale halten dürfte.

Noch einen anderen Gewinn bringt es, wenn wir den Reiferen gelegentlich — sei es auch nur einmal im Jahre, damit die

üblichen Aufsatzübungen nicht zu kurz kommen — die Phantasie in dieser Weise frei arbeiten lassen. In dieser Freiheit zeigt sich am deutlichsten, ob die durch den Unterricht gewonnene Geistesdisziplin nur äufserlich angenommen oder innerlich erworben ist. Wir haben genügend Beispiele kennen gelernt, besonders bei Arbeiten jugendlicher Mädchen, die diese geistige Zucht sehr vermissen liefsen. Nicht nur dafs suffisante, moquante, saloppe Bemerkungen fielen, die man aus Schülermund nicht erwartet, sondern vor allem zeigte die Weitschweifigkeit, Breite, Umständlichkeit und der Wortschwall, der mit den in ihnen enthaltenen Gedanken in gar keinem Verhältnisse stand, nur gar zu oft, dafs auch bei jener höchsten Entwicklungsstufe eine strengere geistige Erziehung und Disziplin durchaus angebracht und notwendig ist. Die reichen Fähigkeiten, die im reiferen Jugendalter erwachen und im freien Aufsatz besonders in einem überreichen Produzieren von Gedanken und Vorstellungen sich kundtun, erzeugen gerade auf dieser Stufe entweder von sittlichen, ästhetischen und logischen Normen beherrschte Geistesprodukte und damit die erfreulichsten Aufsätze, die der jugendliche Geist überhaupt hervorzubringen vermag oder sie betätigen sich in einem wahl- und zügellosen Gehenlassen und Produzieren sogenannter freier Aufsätze, die besser ungeschrieben blieben.

Dafs hier ein zielbewufster Unterricht und gelegentliche erziehliche Einwirkungen zu guten Resultaten führen werden, ist nach den Erfahrungen, die auf diesem Gebiete gemacht werden konnten, mit Bestimmtheit zu erwarten.

Allgemein wird man sagen dürfen, dafs eine genaue Kenntnis der Leistungsfähigkeit der kindlichen wie der jugendlichen Phantasiekräfte, sowie ihre Beurteilung vom pädagogischen Standpunkt aus, zu den Aufgaben, Methoden und Zielen eines Aufsatzunterrichtes, der neben der Pflege des schriftlichen Ausdruckes die der Phantasie im Auge hat, eine unumgängliche Voraussetzung bildet. Hierzu einen Beitrag zu liefern, war die vornehmste Aufgabe der vorliegenden Untersuchung.

G. Pätz'sche Buchdr. Lippert & Co. G. m. b. H., Naumburg a. d. S.

Phantas
zeigt si
ne Geist
rorben is
nders b
ıcht sei
, salopp
erwarte
Umstän
haltene
oft, daß
geistige
ndig ist.
wachen
Produ-
zeugen
en und
nit die
haupt
wahl-
freier

liche
den,
acht

nis
n-
kt
z-
s
g
e

